



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KAUANE NOGUEIRA DA SILVA

**O PROBLEMA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS:
ANÁLISE DA REALIDADE DA MATEMÁTICA, DA FÍSICA E
DA QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Londrina
2026



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Londrina
2026

KAUANE NOGUEIRA DA SILVA

**O PROBLEMA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS:
ANÁLISE DA REALIDADE DA MATEMÁTICA, DA FÍSICA E
DA QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dra. Gisele Masson.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586o Silva, Kauane Nogueira da.
O PROBLEMA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS: : ANÁLISE DA REALIDADE DA MATEMÁTICA, DA FÍSICA E DA QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA / Kauane Nogueira da Silva. - Londrina, 2026.
211 f. : il.

Orientador: Gisele Masson.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Evasão nas licenciaturas - Tese. 2. Materialismo histórico-dialético - Tese. 3. Política Educacional - Tese. 4. Universidade Estadual de Londrina - Tese. I. Masson, Gisele. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

KAUANE NOGUEIRA DA SILVA

**O PROBLEMA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS:
ANÁLISE DA REALIDADE DA MATEMÁTICA, DA FÍSICA E
DA QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Gisele Masson
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos
Costa
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Silvia Alves dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

Chegar a este ponto específico da minha caminhada acadêmica e profissional só foi possível pelo amparo de mãos estendidas em momentos cruciais; pessoas que, com generosidade e sabedoria, auxiliaram-me a converter desafios em degraus para a consolidação da minha identidade como professora.

Aos meus pais, Vera e José João, pelo amor, apoio incondicional e incentivo constante, que tornaram possível a minha trajetória acadêmica.

Aos professores da Educação Básica, que plantaram as primeiras sementes da paixão pela docência e contribuíram para a construção da professora que sou hoje.

À professora Márcia Camilo, que desde a graduação despertou em mim a paixão pelo ensino e, com sensibilidade, me apoiou e orientou na pesquisa sobre a evasão diante das minhas dificuldades iniciais.

À minha orientadora, professora Gisele Masson, pela confiança ao acolher meu projeto e pela dedicação, carinho e paciência ímpares com que conduziu a construção desta pesquisa.

Ao meu marido, Marco Antonio, meu porto seguro e companheiro de todas as horas. Obrigada pela paciência infinita nos dias de exaustão, por ser o ouvinte atento das minhas angústias acadêmicas e por sempre me encorajar a seguir em frente. Sua presença e seu apoio foram o combustível necessário para que eu não desistisse da luta por uma educação transformadora.

Aos amigos de longa data e aos mais novos: obrigada por dividirem comigo os cafés, os prazos e a vida.

Aos participantes que responderam ao questionário desta pesquisa, pela valiosa colaboração e pelo tempo dedicado. A participação de vocês foi crucial para o alcance dos objetivos deste trabalho e para a análise crítica sobre a realidade das licenciaturas na UEL.

Aos componentes da banca, pelo aceite do convite e pela generosidade das contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelo acolhimento e pela oportunidade de formação em um espaço de excelência.

Muito obrigada!

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo. - Karl Marx

RESUMO

SILVA, Kauane Nogueira. **O problema da evasão nas licenciaturas**: análise da realidade da matemática, da física e da química na Universidade Estadual de Londrina. 2025. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

A evasão na Educação Superior é influenciada por vários elementos importantes que contribuem para o seu desenvolvimento e está presente em todos os cursos de graduação. Contudo, na última década, o Brasil tem enfrentado um problema com a escassez de professores qualificados para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, especialmente nas disciplinas da área das Ciências Exatas, reflexo do fenômeno da evasão de curso que resulta na formação de um número menor de licenciados. Essa situação ocorre porque o abandono discente afeta principalmente os cursos de formação de professores em Matemática, Física e Química. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, esses cursos são os mais afetados pela evasão estudantil. Além disso, as universidades públicas têm encontrado desafios para ocupar as vagas oferecidas para as licenciaturas. Essa problemática foi destaque no Jornal da USP, em 2025, ao relatar, segundo Teixeira (2025), que o Brasil terá uma carência de 235 mil professores até o ano de 2040. Nesse sentido, a presente pesquisa, vinculada à linha de Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, do Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU/UEL), busca responder ao seguinte problema: Quais são os múltiplos determinantes que têm ocasionado a evasão nos cursos de licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina? Considerando tal problemática, definimos como objetivo geral: analisar o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina, e seus determinantes mais recorrentes. Para atingir o objetivo geral da pesquisa, organizamos os seguintes objetivos específicos: a) elaborar um diagnóstico quantitativo sobre a evasão nas licenciaturas no Brasil, no Paraná e na UEL; b) identificar as políticas públicas de assistência estudantil e as políticas específicas da universidade, para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, seus limites e contribuições; e c) problematizar a realidade dos estudantes das licenciaturas em Matemática, Física e Química, na UEL e as motivações que os levaram à desistência dos cursos. No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa realizou um levantamento da produção acadêmica no período de 2014 a 2024, visando à construção do “estado da questão”, conforme proposto por Therrien e Therrien (2004), além da análise documental dos dados do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar da Educação Básica (2023). Os dados institucionais foram obtidos junto à Pró-Reitoria de Graduação da UEL, por meio do sistema Qlik bem como pela aplicação de um questionário semiestruturado a 794 estudantes evadidos. O método de análise foi o materialismo histórico-dialético, compreendido como um referencial teórico-metodológico que possibilita apreender o fenômeno da evasão em sua totalidade histórica, social e econômica. Os resultados revelam que o maior índice de desistência acontece no curso de Química, seguido pelo curso de Física e na sequência o curso de Matemática, com mais de 50% dos estudantes evadindo nos dois primeiros anos. Entre os principais determinantes que ocasionam a desistência estudantil destacam-

se: a conciliação entre estudo e trabalho, dificuldades acadêmicas em disciplinas específicas (Cálculo, Física e Química), falta de identificação com a carreira docente e problemas de ordem pessoal/saúde. Diante desses resultados, como proposta, indicamos a necessidade de um acompanhamento sistemático do fluxo da trajetória acadêmica, desde o ingresso até a conclusão. Tal medida permitiria identificar precocemente os sinais de desistência nos anos iniciais e monitorar o risco de abandono dos estudantes em vias de formação, viabilizando intervenções curriculares e materiais preventivas que garantam a efetiva permanência e a diplomação desses futuros professores.

Palavras-chave: Evasão nas licenciaturas; Evasão na licenciatura em Matemática; Evasão na licenciatura em Física; Evasão na licenciatura em Química; Política Educacional; Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

SILVA, Kauane Nogueira. **The problem of dropout in teacher training programs:** an analysis of the reality of mathematics, physics, and chemistry at the State University of Londrina. 2025. 208 p. Master's Thesis (Master in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

Dropout in Higher Education is influenced by a diverse range of factors and is a persistent challenge across all undergraduate programs. Over the last decade, Brazil has faced a critical shortage of qualified teachers for Primary and Secondary Education, particularly in the STEM fields (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). This shortage is a direct consequence of high dropout rates in teaching degree programs for Mathematics, Physics, and Chemistry, which—according to the 2023 Higher Education Census—are the areas most affected by student attrition. Furthermore, public universities struggle to fill available vacancies in these programs. This crisis was highlighted in the *Jornal da USP* in 2025, noting Teixeira's (2025) projection that Brazil will face a deficit of 235,000 teachers by 2040. Integrated into the research line of Philosophical, Historical, Political, and Cultural Perspectives of Education within the Graduate Program in Education (PPEDU/UEL), this study seeks to answer the following problem: What are the multiple determinants causing dropout in Mathematics, Physics, and Chemistry teaching programs at the State University of Londrina (UEL)? Consequently, the general objective is to analyze the phenomenon of dropout in these specific programs and identify its most recurrent determinants. To achieve this, the research established three specific objectives: a) to develop a quantitative diagnosis of dropout rates in teaching degrees across Brazil, Paraná, and UEL; b) to identify public student assistance policies and university-specific retention strategies, evaluating their limits and contributions; and c) to problematize the reality of students in these programs at UEL and the motivations leading to their withdrawal. Regarding methodological procedures, the study conducted a review of academic literature from 2014 to 2024 to establish the "state of the question," following the framework by Therrien and Therrien (2004). This was complemented by a documentary analysis of data from the 2023 Higher Education and Basic Education Censuses. Institutional data were obtained from UEL's Pro-Rectorate of Undergraduate Studies via the Qlik system, and a semi-structured questionnaire was administered to 794 former students. The analytical framework employed was historical-dialectical materialism, allowing for an understanding of the dropout phenomenon within its historical, social, and economic totality. The results reveal that the highest withdrawal rates occur in Chemistry, followed by Physics and Mathematics, with over 50% of students dropping out within the first two years. Key determinants include the challenge of balancing work and study, academic difficulties in specific subjects (such as Calculus, Physics, and Chemistry), a lack of identification with the teaching profession, and personal or health-related issues. Based on these findings, the study proposes the implementation of systematic tracking of academic trajectories from enrollment to graduation. Such a measure would enable early identification of dropout signals and facilitate preventive curricular and material interventions to ensure the retention and graduation of future educators.

Key-words: Dropout in teacher training programs; Dropout in Mathematics teaching programs; Dropout in Physics teaching programs; Dropout in Chemistry teaching programs; Educational Policy; State University of Londrina.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Escolaridade dos docentes do Ensino Médio no Brasil - 2019 a 2023.....	41
Gráfico 2 –	Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura para a coorte de ingressantes de 2013 (Brasil 2013 - 2022)	49
Gráfico 3 –	Evasão nos cursos de licenciatura em Matemática e Química por campus da UNESPAR (2024)	80
Gráfico 4 –	Sexo dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física da UEL (2014 – 2024)	106
Gráfico 5 –	Faixa etária dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	107
Gráfico 6 –	Etnias dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	108
Gráfico 7 –	Estado civil dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	108
Gráfico 8 –	Contexto profissional dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	109
Gráfico 9 –	Moradia dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	110
Gráfico 10 –	Renda financeira dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	110
Gráfico 11 –	Meios de locomoção dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	111
Gráfico 12 –	Nível de escolaridade dos pais dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL	112
Gráfico 13 –	Nível de escolaridade das mães dos estudantes evadidos dos	

	cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL	112
Gráfico 14 –	Renda familiar dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL.....	113
Gráfico 15 –	Número de evadidos no curso de licenciatura em Matemática da UEL por situações - 2014 a 2024	114
Gráfico 16 –	Participação dos estudantes da licenciatura em Matemática nos Programas PIBID e Residência Pedagógica – UEL (2014- 2024)	122
Gráfico 17 –	Número de evadidos no curso de licenciatura em Física da UEL por Situações - 2014 a 2024.....	133
Gráfico 18 –	Número de evadidos no curso de licenciatura em Química da UEL por situações - 2014 a 2024	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Total de teses, dissertações e artigos sobre "evasão na licenciatura em Matemática" (2014 a 2024)	52
Tabela 2 –	Total de teses, dissertações e artigos sobre "evasão na licenciatura em Física" (2014 a 2024)	53
Tabela 3 –	Total de teses, dissertações e artigos sobre "evasão na licenciatura em Química" (2014 a 2024)	53
Tabela 4 –	Oferta do curso de licenciatura e bacharelado em Matemática nas universidades estaduais do Paraná (2025)	77
Tabela 5 –	Oferta do curso de licenciatura e bacharelado em Física a nas universidades estaduais do Paraná (2025)	78
Tabela 6 –	Oferta de cursos de licenciatura e bacharelado em Química ofertados nas universidades estaduais do Paraná (2025)	79
Tabela 7 –	Dados sobre o número de matrículas, evadidos e percentual da evasão na licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (2014 – 2024)	115
Tabela 8 –	Relação de Evadidos por Ano de Ingresso e Ano de Evasão do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (2014-2025)	116
Tabela 9 –	Dados sobre o número de matrículas, evadidos e percentual da evasão na licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (2014 a 2024)	133
Tabela 10 –	Relação de Evadidos por Ano de Ingresso e Ano de Evasão do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (2014 a 2025)	134
Tabela 11 –	Dados sobre o número de matrículas, evadidos e percentual da evasão na licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (2014 a 2024)	149
Tabela 12 –	Relação de Evadidos por Ano de Ingresso e Ano de Evasão do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (de 2014 a 2024)	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorização das produções brasileiras (teses, dissertações e artigos) sobre o fenômeno da evasão na licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024).....	55
Quadro 2 –	Principais causas e motivos identificados no levantamento da produção acadêmica sobre evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024).....	67
Quadro 3 –	Produções acadêmicas sobre a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química nas universidades estaduais do Paraná (2014 a 2024).....	81
Quadro 4 –	Categorização dos estudantes que evadiram da licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (2014 - 2024)	117
Quadro 5 –	Resposta da pergunta 1 – Matemática	119
Quadro 6 –	Resposta da pergunta 2 – Matemática	120
Quadro 7 –	Resposta da pergunta 3 – Matemática	121
Quadro 8 –	Resposta da pergunta 7 – Matemática	123
Quadro 9 –	Resposta da pergunta 9 – Matemática	125
Quadro 10 –	Resposta da pergunta 10 – Matemática	126
Quadro 11 –	Resposta da pergunta 11 – Matemática	127
Quadro 12 –	Resposta da pergunta 12 – Matemática	128
Quadro 13 –	Resposta da pergunta 13 – Matemática	129
Quadro 14 –	Resposta da pergunta 14 – Matemática	130
Quadro 15 –	Resposta da pergunta 15 – Matemática	131
Quadro 16 –	Categorização dos estudantes que evadiram da licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (2014 - 2024)	135
Quadro 17 –	Resposta da pergunta 1 – Física	136
Quadro 18 –	Resposta da pergunta 2 – Física	137
Quadro 19 –	Resposta da pergunta 3 – Física	138
Quadro 20 –	Resposta da pergunta 7 – Física	140
Quadro 21 –	Resposta da pergunta 9 – Física	143
Quadro 22 –	Resposta da pergunta 10 – Física	143

Quadro 23 –	Resposta da pergunta 11 – Física	144
Quadro 24 –	Resposta da pergunta 12 – Física	145
Quadro 25 –	Resposta da pergunta 13 – Física	146
Quadro 26 –	Resposta da pergunta 14 – Física	146
Quadro 27 –	Resposta da pergunta 15 – Física	147
Quadro 28 –	Categorização dos estudantes que evadiram da licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (2014 - 2024)	151
Quadro 29 –	Resposta da pergunta 1 – Química	152
Quadro 30 –	Resposta da pergunta 2 – Química	153
Quadro 31 –	Resposta da pergunta 3 – Química	155
Quadro 32 –	Resposta da pergunta 4 – Química	156
Quadro 33 –	Resposta da pergunta 5 – Química	157
Quadro 34 –	Resposta da pergunta 7 – Química	158
Quadro 35 –	Resposta da pergunta 8 – Química	160
Quadro 36 –	Resposta da pergunta 9 – Química	162
Quadro 37 –	Resposta da pergunta 10 – Química	163
Quadro 38 –	Resposta da pergunta 11 – Química	164
Quadro 39 –	Resposta da pergunta 12 – Química	165
Quadro 40 –	Resposta da pergunta 13 – Química	167
Quadro 41 –	Resposta da pergunta 14 – Química	168
Quadro 42 –	Resposta da pergunta 15 – Química	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Prouni	Portal Único de Acesso ao Ensino Superior
PT	Partido dos Trabalhadores
RP	Residência Pedagógica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	O PROBLEMA DA EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL	37
2.1	Contextualizando a evasão nos cursos de licenciatura: reflexo da (des)valorização docente	38
2.2	Panorama do fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura	47
2.3	Evasão nas licenciaturas em matemática, física e química: contribuições da produção acadêmica	51
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ	75
3.1	Oferta e distribuição dos cursos de licenciatura em matemática, física e química nas Universidades Estaduais do Paraná	76
3.2	A Universidade Estadual de Londrina	82
3.2.1	Licenciatura em matemática	83
3.2.2	Licenciatura em física	84
3.2.3	Licenciatura em química	85
3.3	Caminhos para o enfrentamento da evasão: as políticas de assistência estudantil	86
3.4	As políticas de assistência estudantil no Brasil: o surgimento do PNAES	86
3.4.1	Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência	90
3.4.2	Residência pedagógica	91
3.4.3	Pé-de-meia licenciatura	93
3.5	Políticas de assistência estudantil da UEL	96
3.6	Lei Geral das Universidades	97
4	O PROBLEMA DA EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	102

4.1	Procedimentos metodológicos e fundamentos teórico-epistemológicos	102
4.2	Resultados e discussões	104
4.3	Perfil socioeconômico dos estudantes evadidos do curso de licenciatura em matemática, física e química – UEL.....	104
4.4	Dados quantitativos da evasão na licenciatura em matemática (2014 – 2024)	113
4.4.1	Caracterização dos estudantes evadidos - matemática UEL.....	117
4.4.2	O fenômeno da evasão na licenciatura em matemática da UEL (2014 a 2024)	118
4.5	Dados quantitativos da evasão na licenciatura em física - UEL (2014 – 2024)	132
4.5.1	Caracterização dos estudantes evadidos - física UEL	134
4.5.2	O fenômeno da evasão na licenciatura em física da UEL (2014 a 2024)	135
4.6	Dados quantitativos da evasão na licenciatura em química - UEL (2014 – 2024)	147
4.6.1	Caracterização dos estudantes evadidos - química UEL.....	149
4.6.2	O fenômeno da evasão na licenciatura em química da UEL (2014 a 2024)	151
4.7	Síntese da evasão nos cursos de licenciatura em matemática, física e química da UEL (2014 a 2024).....	168
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICES.....	195
	APÊNDICE A – Produções Acadêmicas sobre evasão nas licenciaturas em matemática, física e química (2014 a 2024).....	196
	APÊNDICE B – Artigos sobre evasão nas licenciaturas em matemática, física e química (2014 a 2024)	199
	APÊNDICE C - Questionário quali-quantitativo.....	201

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina, no núcleo de Políticas educacionais, da linha Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação. O tema da pesquisa refere-se ao fenômeno da evasão nas licenciaturas, a partir da análise da realidade dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina.

Mas, antes de entrarmos na temática central desta investigação, considero importante compartilhar a trajetória pessoal e profissional que alicerça as motivações deste estudo. É como se, antes de falar do mundo, eu precisasse situar o lugar de onde falo. Por isso, neste primeiro momento, farei o relato em primeira pessoa.

A decisão de ser professora teve início no começo dos anos 2000, ainda na pré-escola, quando eu costumava reproduzir o ambiente escolar nas brincadeiras de “escolinha” no bairro onde cresci. Mais do que uma brincadeira de criança, meus pais viam aquilo como algo promissor e, desde a infância, me incentivaram com a seguinte frase: “Estuda, minha filha, para ter um trabalho melhor que o nosso.” Hoje compreendo que essa orientação não era apenas um conselho, mas uma expressão profunda de cuidado. Eles desejavam garantir que eu tivesse um trabalho digno e uma vida melhor, em contraste com as dificuldades que eles próprios enfrentaram.

Durante o Ensino Médio, desenvolvi um apreço pelas disciplinas de Química e Biologia, uma paixão que foi profundamente fomentada por meus professores. Marli e Marcelo, em Química, e Rafael, em Biologia, foram figuras cruciais que marcaram significativamente minha jornada escolar.

Nesse mesmo período, a turma do Ensino Médio, que mantinha uma união forte desde o 6º ano do Ensino Fundamental II, começou a sentir a crescente pressão da escolha profissional. Muitos colegas já demonstravam grande segurança e tinham planos bem definidos sobre a carreira, o local de trabalho e a universidade desejada. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) era o destino almejado pela maioria, um objetivo fortemente incentivado também pelos professores. Embora eu compartilhasse o desejo de ingressar na UEL ou em qualquer outra universidade

pública, como as universidades federais, essa aspiração também vinha acompanhada da incerteza e do receio de não ser aprovada no vestibular.

Esse medo era alimentado por uma ideia profundamente enraizada na sociedade brasileira: a de que “filho de pobre não entra em universidade pública”. Essa noção era constantemente reforçada por comentários em qualquer ambiente, que sustentavam a ideia de que estudantes da escola pública estavam destinados à faculdade particular, enquanto os filhos das classes mais abastadas ocupavam as vagas nas universidades públicas. Tais pensamentos não apenas alimentaram o medo, mas também consolidaram a sensação de que aquele espaço de excelência não nos pertencia.

Essa compreensão não se restringe a uma perspectiva individual, sendo corroborada pela análise de Florestan Fernandes (1979) em sua obra “Universidade brasileira: reforma ou revolução?” Nessa abordagem, o autor concebe a universidade não como uma instituição neutra, mas como um espaço marcado por contradições, inserido no contexto do capitalismo dependente. Para Fernandes (1979), a universidade pública deve estruturar-se como uma instituição de referência social, cujo papel primordial consiste no desenvolvimento da ciência e da técnica orientadas para a superação do subdesenvolvimento e das desigualdades estruturais do país.

Nessa perspectiva, a universidade se justifica como uma “necessidade social”, e não como um privilégio de classe. Como afirma o autor, a universidade “não é mais nem um privilégio nem um ‘dom’ intelectual. É uma necessidade social” (Fernandes, 1979, p. 76), o que evidencia a contradição histórica de uma instituição que, embora devesse cumprir uma função universal, teve seu acesso, ao longo do tempo, restrito às elites e aos filhos da burguesia.

Essa constatação também é reforçada por Zago (2006, p. 228), ao destacar que a baixa representatividade de estudantes de origem popular não se trata de uma “minorias”, mas de uma grande maioria historicamente excluída do sistema de ensino superior brasileiro.

No entanto, a despeito dessa barreira social e material, muitos dos meus colegas aspiravam a ocupar esse lugar. A universidade pública sempre representou um espaço de prestígio e reconhecimento social. No contexto brasileiro,

o acesso à Educação Superior é um elemento marcante no enfrentamento das desigualdades, sendo comum ouvirmos relatos de indivíduos que são os únicos ou os primeiros de suas famílias a ingressar nessa esfera.

Eu mesma fui testemunha do esforço de minha prima para conquistar este espaço, dedicando-se por anos aos estudos para ingressar na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Afinal, o desejo pela universidade pública era compartilhado por muitos daqueles com quem dividi minha trajetória na Educação Básica.

Assim, realizei as provas de vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, finalmente, conquistei o espaço que tanto almejava: a universidade pública. Em outubro de 2013, ingressei por meio da nota do ENEM e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) no curso de licenciatura em Química, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina. Nesse mesmo ano, já estava trabalhando no meu primeiro emprego, na farmácia do Hospital Santa Casa de Londrina.

Essa confluência de eventos, estabeleceu o início da minha jornada na graduação com desafios imediatos. Minha rotina tornou-se extenuante: eu trabalhava durante o dia, estudava à noite e cumpria plantões de 12 horas nos finais de semana. Essa carga horária intensa, aliada à defasagem nos conhecimentos da Matemática da Educação Básica, impactou diretamente o meu desempenho acadêmico, resultando na reprovação na disciplina de Cálculo I, logo no primeiro semestre do curso.

No segundo semestre do curso, em março de 2014, obtive a oportunidade de ingressar como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A bolsa, no valor de R\$400,00, concedida pelo Ministério da Educação (MEC), representou um auxílio financeiro significativo, considerando que, à época, o salário mínimo correspondia a R\$724,00. Essa bolsa me proporcionou as condições necessárias para pedir demissão do meu primeiro emprego e, assim, dedicar-me integralmente aos estudos e aos projetos acadêmicos.

Durante esse período, minha participação nas atividades do programa consolidou meu interesse pela área de Ensino e Educação, com a professora Márcia Figueiredo, que desempenhou um papel inspirador e essencial nesse processo. Ao

mesmo tempo, notei um aumento significativo na taxa de evasão do curso de licenciatura em Química, com o número de estudantes reduzindo a cada semestre. Intrigada com essa redução progressiva do corpo estudantil, fui motivada a realizar uma pesquisa para investigar as causas da evasão, analisando as motivações dos próprios estudantes que haviam abandonado o curso.

Em 2018, após a conclusão da investigação sobre as causas do abandono discente e a apresentação do estudo intitulado "Curso de Licenciatura em Química: Motivações para a Evasão Discente" no V Congresso Paranaense de Educação em Química, a pesquisa sobre evasão estudantil ganhou um novo e significativo impulso em meu percurso. Meu entusiasmo para continuar as pesquisas sobre evasão estudantil cresceu, com a perspectiva de expandir a pesquisa para um curso de Pós-Graduação. No entanto, devido a questões pessoais e de saúde que surgiram no mesmo ano, acabei abandonando a licenciatura no 6º semestre, tornando-me mais um número no índice de evasão.

No ano seguinte, mesmo com a tristeza, não deixei que ela me desmotivasse e a esperança de concretizar meu sonho de ser professora me levou a procurar novas opções. Portanto, retomei o curso de licenciatura em Química, agora na modalidade de ensino a distância (EAD), ofertado pela Universidade Paulista (UNIP). Durante esse mesmo período, tive a oportunidade de começar uma segunda licenciatura, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, no Instituto Federal do Paraná - Campus Londrina. Assim, a alegria de estar novamente em uma instituição pública e gratuita, presencialmente, foi reexperimentada.

Com a conclusão do curso de licenciatura em Química, em dezembro de 2022, após o processo seletivo simplificado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), comecei a lecionar a disciplina de Química no Novo Ensino Médio. No entanto, durante o caminho, como professora da Educação Básica, vivenciei muitos desafios, entre eles, lecionar outras disciplinas fora da minha formação inicial (Robótica, Programação, Empreendedorismo, Pensamento Computacional, entre outras), a precarização do trabalho docente, a desmotivação dos estudantes, a "plataformização" do ensino, o "apagão" de professores, entre outros.

Essas experiências marcaram profundamente tanto meu período como estudante quanto minha prática docente. A constante exposição a essas

situações gerava um persistente estado de estresse, evidenciado tanto pelo abandono do curso por parte de colegas de turma, quanto pelas frequentes dificuldades de saúde e desempenho profissional de colegas professores no exercício da profissão. Evidentemente, esse cenário também impactava diretamente a minha própria saúde e atuação.

Partindo desse contexto e da crescente preocupação com o tema é que minha inclinação para investigar a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química se consolidou em um projeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2023. Embora a evasão possa ser analisada em todos os níveis educacionais, optei por centrar o olhar na formação inicial de professores, realidade da qual faço parte. Nesse processo, interessa-me o contraste entre o estudante que ingressa na licenciatura imbuído de sonhos, desejos e expectativas de um futuro promissor e o percurso que, frequentemente, resulta no afastamento desse sujeito no curso e na universidade.

Essa inquietação se intensifica ao considerarmos o cenário mais amplo da atratividade da carreira docente, evidenciado pelo fato de que, conforme destaca Araújo e Purificação (2021), os jovens não manifestam interesse em se tornar professores. Os autores pontuam que, apesar do investimento significativo do país em infraestrutura e políticas educacionais – como financiamento estudantil, reformulação curricular, avaliações e reformas estruturais –, os resultados obtidos não são proporcionais ao aporte financeiro.

Nessa perspectiva, ao discutir o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura, torna-se fundamental não apenas identificar os determinantes que contribuem para sua ocorrência, mas também esclarecer conceitualmente o que se entende por evasão, já que não existe uma definição única ou universal para esse termo. Vitelli e Fritsch (2016) destacam que a variedade de significados atribuídos à palavra “evasão” gera importantes dificuldades de interpretação para pesquisadores, instituições e sistemas de ensino.

Sob o ponto de vista de Baggi e Lopes (2011, p. 370), a evasão é caracterizada como a “saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso”.

Já o Ministério da Educação (Brasil, Mec, 1996, p. 12) define a evasão

como:

[...] o abandono de curso antes de sua conclusão, resultante de uma decisão do aluno com base nas suas próprias motivações, dificuldades financeiras e decisões de ordem pessoal ou de uma combinação de fatores escolares: estrutura curriculares e métodos pedagógicos que falham em despertar o interesse.

Cardoso (2008, p. 97) entende a evasão como “[...] alunos que saíram da universidade sem a conclusão do curso e sem formalizar transferência para outra universidade”. Ristoff (1997, p. 56) se refere à evasão, destacando que:

[...] não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimentos, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição, - mas a tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

Tal afirmação, destacada por Ristoff (1999), esclarece que nem toda saída de estudantes deve ser entendida como evasão em seu sentido negativo, ponto de vista considerado válido. Um exemplo disso são as transferências (internas ou externas), nas quais o estudante se desliga de um curso de forma intencional para ingressar em outro, na mesma ou em uma diferente Instituição de Ensino Superior (IES).

Considerando as concepções dos autores sobre o que é evasão, observamos várias formas de interpretação que não permitem definir o conceito de forma exata. Assim, a definição do termo evasão na Educação Superior não é consensual entre os autores que tratam do tema. Embora alguns compartilhem a mesma visão — o abandono definitivo do estudante em relação ao curso ou à instituição —, a ocorrência do fenômeno possibilita a análise sob uma perspectiva abrangente, ou seja, considerando suas diversas dimensões e determinações.

Como autora, pesquisadora e colaboradora no campo do conhecimento científico sobre o tema, além de ter vivenciado o abandono, considero essencial esclarecer minha própria interpretação do fenômeno da evasão. Para mim, a evasão envolve uma característica central: a “pausa”. A pausa pode ser compreendida como uma ação temporária que oferece ao estudante a possibilidade de retornar ao curso ou à instituição, mudar para outra formação ou até mesmo decidir

pela interrupção total dos estudos. É importante reconhecer que a evasão na Educação Superior pode ocorrer por razões que não estão necessariamente relacionadas a dificuldades acadêmicas, financeiras ou de adaptação, o que nos leva a distinguir dois sentidos fundamentais atribuídos a essa pausa.

Por um lado, quando o estudante está em dúvida sobre o curso, necessita de um tempo para refletir ou precisa avaliar se aquela é realmente a escolha que deseja, essa pausa não deve ser vista como negativa. Nesse caso, ela funciona como um momento de análise, amadurecimento e tomada de decisão. Por outro lado, se a pausa for motivada por problemas de adaptação, defasagem nas disciplinas ou falta de suporte institucional, mesmo que o estudante tenha a intenção sincera de finalizar o curso, essa interrupção pode levar a uma desistência ou até ao cancelamento definitivo da matrícula.

Nessa situação, a pausa assume um sentido negativo, tanto para o estudante quanto para a universidade. Por isso, torna-se fundamental que a instituição desenvolva estratégias de acompanhamento dos estudantes em risco de abandono e ofereça suporte efetivo, de modo a prevenir essas perdas e fortalecer a permanência estudantil.

Considerando a complexidade desse fenômeno, é fundamental expor a origem desse objeto de estudo. A evasão é um assunto comum a todos os cursos de graduação, e sua análise no Brasil começou a ganhar importância especialmente no final do século XX. O interesse acadêmico pelo assunto aumentou após a democratização e expansão do ensino superior no país, período em que a questão da evasão estudantil passou a ser central, tanto no âmbito acadêmico quanto nas políticas educacionais. Esse período foi caracterizado pela redemocratização do Brasil após a ditadura militar (1964-1985) e pela promulgação da Constituição Federal de 1988, acontecimentos que fortaleceram a educação como um pilar fundamental das políticas de inclusão social.

Nesse contexto, foram implementadas políticas de acesso e permanência cruciais, visando à inserção de diversos grupos sociais na Educação Superior. Tais políticas resultaram na ampliação do ingresso em cursos de graduação e na consequente diversificação do perfil estudantil em termos de cor/raça, gênero, nível socioeconômico, entre outros aspectos. Esse movimento intensificou-se

significativamente com a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e o aumento do número de vagas, notadamente durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 a 2010 (Senkevics, 2021).

Nesse sentido, a classe trabalhadora passou a conquistar um espaço que, por direito, sempre lhe pertenceu. Contudo, as transformações estruturais na dinâmica do capital, decorrentes de sua crise estrutural, conforme destaca Mészáros (2020) e a reestruturação produtiva¹, abriram caminhos para a consolidação do neoliberalismo. É, portanto, nesse cenário de reestruturação capitalista e ascensão das políticas neoliberais que emergem problemáticas que afetam diretamente a educação, tais como o currículo voltado ao mercado, a precarização do trabalho docente, a evasão escolar, a mercantilização do ensino, a desigualdade de acesso, o desmonte da educação pública, além das avaliações padronizadas e da lógica meritocrática.

Para compreender a amplitude desse debate, é crucial traçar um panorama histórico no Brasil, e os elementos que contribuíram para o desenvolvimento desse fenômeno. Nessa direção, as produções científicas sobre a Educação Superior no país, que abordam questões como acesso, permanência e abandono discente, ganharam maior visibilidade e sistematização a partir da década de 1990. Tal aumento de interesse impulsionou o debate institucional, levando à reunião de esforços de importantes entidades, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e o Ministério da Educação (MEC), que, já em 1996, centralizaram pesquisas e discussões sobre a evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.

Nessa perspectiva, e como um passo crucial para a compreensão do fenômeno, foi realizado um estudo longitudinal que consiste em “um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação”, ao longo de um período prolongado (Andifes, 1996).

¹ A reestruturação produtiva é comumente vista como uma reação à crise do modelo fordista/taylorista de produção, que começou nos países industrializados na década de 1970 e, posteriormente, expandiu-se para economias periféricas, como é o caso brasileiro.

Desse modo, por meio da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Andifes, 1996), a evasão da Educação Superior foi classificada da seguinte maneira: a) evasão de curso, que caracteriza-se pelo abandono por parte do estudante do curso de graduação no qual está matriculado, sem que ele tenha concluído sua formação; b) a evasão da instituição, quando o estudante perde o vínculo com a instituição na qual estava matriculado, podendo transferir o curso para uma outra instituição; c) e a evasão do sistema de ensino superior, quando o estudante abandona de forma definitiva ou por um período prolongado a Educação Superior.

Assim, com início das análises de dados, utilizando de uma metodologia homogeneizadora², sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras, relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação, o trabalho, envolvendo vários pesquisadores, tornou-se pioneiro em pesquisas referentes à evasão na Educação Superior no Brasil. Entretanto, o estudo não identificou as possíveis causas ou motivações que provocaram a evasão discente na Educação Superior.

Nessa situação, os estudos teóricos nacionais como de Braga e Cardeal (1997), Cunha, Tunes e Silva (2001), Veloso e Almeida (2002), Lobo *et al.* (2007), Silva Filho *et al.* (2007), Adachi (2009), Bardagi e Hutz (2009), Baggi (2011), Cunha e Morosini (2013) se destacam com pesquisas voltadas para a evasão na Educação Superior, especialmente sobre evasão de curso, a evasão de instituições, a qualidade de ensino, a democratização da Educação Superior, as políticas públicas voltadas à permanência dos estudantes e análises das políticas educacionais que buscam mitigar esse problema, considerando os fatores socioeconômicos, acadêmicos e institucionais.

Os dados estatísticos da evasão na Educação Superior brasileira são anualmente coletados pelo Censo da Educação Superior, por meio da coleta de dados

² Sobre a metodologia homogeneizadora, de acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, o propósito principal era comparar as taxas de evasão entre cursos semelhantes. No entanto, ao perceber que cursos dentro de uma mesma área podem ser muito diferentes entre si — considerando fatores como o mercado de trabalho, o nível de dificuldade, o prestígio social e a tradição —, a Comissão decidiu dividir essas áreas em subáreas. Diante dessa complexidade, a Comissão ajustou a forma de análise metodológica para tornar os grupos de cursos mais uniformes e permitir comparações mais adequadas entre cursos que têm características mais semelhantes (Andifes, 1996).

quantitativos realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), promovendo a divulgação de informações relacionadas à situação dos cursos e das universidades públicas e privadas.

Analisando o gráfico sobre a trajetória acadêmica dos estudantes nos cursos de licenciatura e bacharelado, durante o período de 2014 a 2022, divulgado no Censo de 2023, observamos que a taxa de desistência acumulada é maior do que a taxa de conclusão acumulada. É importante ressaltar que a maioria das pesquisas, realizadas sobre evasão na Educação Superior brasileira, aborda a evasão de curso, desse modo, o maior índice de abandono acadêmico acomete os cursos de licenciatura, principalmente as licenciaturas em Física, Matemática, Filosofia e Química (BRASIL, 2023).

De acordo com Veloso e Almeida (2001, p. 3), os índices mais elevados do fenômeno da evasão se situam nos cursos de graduação em Ciências Exatas e da Terra, com 67,74%, que concentram a maior quantidade de cursos de licenciatura, enquanto os mais baixos ocorrem na área de Ciências Sociais Aplicada, com aproximadamente 19,71%.

Sobre a evasão nos cursos de licenciatura, uma das principais pesquisadoras da formação de professores no Brasil, Gatti (2017), discute a importância de fortalecer as licenciaturas para combater a evasão, enfatizando a necessidade de melhorar e valorizar as condições de trabalho e formação de professores. Nesse aspecto, o déficit de professores ou “apagão” de professores, problema já indicado por Frigotto, em 2007, demonstrado pelo desinteresse dos jovens em seguir a carreira docente, e agravada recentemente pelo esvaziamento dos cursos de licenciatura, está relacionado com um dos desafios que as universidades públicas vêm enfrentando atualmente. Esse fenômeno afeta principalmente esses cursos, como Rocha (2017, p. 76) fundamentando-se em Gatti (2017, p. 731) afirma que:

[...] há grande evasão nos cursos de graduação - licenciatura, o que leva a considerar, embora não só, questões ligadas aos cursos e suas dinâmicas pedagógicas, e a questão de valorização desse curso nas instituições de ensino superior, bem como a atratividade da carreira.

Assim, visto o exposto, não restam dúvidas de que o cenário desfavorável, relacionado à formação inicial de professores no Brasil, que envolve questões como o abandono da profissão devido às condições de trabalho, os ataques à Educação Básica em diversos níveis (estaduais, municipais e federal), que comprometem a autonomia docente, e o elevado índice de desistência estudantil nos cursos de licenciatura, conforme registrado anualmente pelo Censo da Educação Superior, a pesquisa se debruça sobre o seguinte questionamento: Quais são os múltiplos determinantes que têm ocasionado a evasão nos cursos de licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina?

Diante desse questionamento, elaboramos o seguinte objetivo geral:

- Analisar o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina, e seus determinantes mais recorrentes.

A partir do objetivo geral de pesquisa, sintetizamos os objetivos específicos, a seguir:

- Elaborar um diagnóstico quantitativo sobre a evasão nas licenciaturas no Brasil, no Estado do Paraná e na Universidade Estadual de Londrina;
- Identificar as políticas públicas de assistência estudantil e as políticas específicas da universidade, para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, seus limites e contribuições;
- Problematicar a realidade dos estudantes das licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina e as motivações que os levaram à desistência dos cursos.

Para alcançar os objetivos propostos, estabeleceu-se, inicialmente, uma metodologia rigorosa de levantamento de dados, pautada na construção do "estado da questão". Segundo Therrien e Therrien (2004, p. 8), essa etapa transcende a revisão bibliográfica, pois visa levar o(a) pesquisador(a) a registrar o estágio atual do seu objeto de investigação na ciência, permitindo a delimitação precisa do problema e dos objetivos da pesquisa. O levantamento seletivo e crítico da produção acadêmica foi realizado nas seguintes bases: Portal de Periódicos da Capes, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, SciELO e Sistema de Bibliotecas/Pergamum.

A escolha pelo aporte do "estado da questão" justifica-se pela

necessidade de identificar as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica e situar a contribuição original do estudo no campo científico. Diferente do "estado da arte", que possui caráter inventariante e descritivo de um campo amplo (Ferreira, 2002) o estado da questão foca em documentos substanciais — teses e dissertações — para instrumentalizar a construção do tema e o referencial de análise (Therrien; Therrien, 2004). Assim, a busca bibliográfica serviu como o "momento por excelência" para a definição do objeto específico desta investigação.

Nesse sentido, o recorte temporal abrangeu os últimos dez anos (2014 a 2024). Para refinar os resultados e evitar a dispersão terminológica comum ao termo "evasão", empregaram-se os seguintes descritores combinados: "evasão na licenciatura", "evasão na licenciatura em Matemática", "evasão na licenciatura em Física", "evasão na licenciatura em Química" e "Universidade Estadual de Londrina".

Subsequentemente, realizou-se a coleta documental para o levantamento de dados estatísticos. Esta etapa consistiu, primordialmente, na exploração dos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do painel estatístico interativo do Censo da Educação Superior (Power BI). Complementarmente, foram consultados os documentos oficiais do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar da Educação Básica, ambos referentes ao ano de 2023.

Além disso, foi analisado o relatório sobre a quantidade de ingressantes, desistentes e concluintes dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina no período de 2014 a 2024, disponibilizado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

A análise documental, segundo Evangelista (2012, p. 8) define que os documentos são produtos de informações selecionadas “[...] de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos e constituintes do momento histórico”. Nesse quesito, a análise documental é compatível com a nossa proposta de pesquisa, que constitui uma fonte preciosa para todo pesquisador, classificados como dados primários e dados secundários, conforme definido por Lakatos e Marconi (2003).

Após o levantamento, a análise dos dados e das contribuições da

produção acadêmica, realizamos a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil³. Com a aprovação do Comitê de Ética, obtida em novembro de 2024, demos andamento à coleta de dados dos estudantes dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina. Para isso, protocolamos, por meio do sistema e-Protocolo⁴, a solicitação dos dados dos estudantes que ingressaram, permaneceram, concluíram ou evadiram no período de 2014 a 2024. Os dados foram dispostos na ferramenta Qlink⁵, integrada ao sistema UEL. Também foi solicitado o e-mail institucional ou acadêmico dos estudantes que evadiram dos referidos cursos.

Após a obtenção dos dados quantitativos e com o objetivo de aprofundar os reais motivos que levam ou levaram os estudantes a interromper a trajetória acadêmica, optamos pela aplicação de um questionário semiestruturado. O instrumento, elaborado na plataforma *Google Forms*, foi construído com o intuito de facilitar o acesso e a participação dos estudantes, possibilitando que respondessem de forma rápida, segura e sem a necessidade de deslocamento físico. Essa escolha se justifica pela maior viabilidade de alcançar os estudantes evadidos por meio virtual, considerando que, após o desligamento do curso, o contato presencial torna-se mais complexo e, muitas vezes, inviável.

O questionário foi distribuído aos 794 discentes que abandonaram os estudos entre 2014 e 2024, abrangendo os três cursos em análise. Para alcançar esse público, foram enviados 1.096 e-mails, o que corresponde aos diversos endereços fornecidos pelos 794 ex-discentes. No entanto, mesmo com a conveniência do meio digital, houve desafios significativos no retorno das respostas. Uma quantidade considerável de mensagens retornou com notificações de inexistência ou impossibilidade de entrega, o que evidencia as limitações dessa abordagem de

³ A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, Base Nacional e Unificada de Registros de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, a qual pode ter o seu acompanhamento em todo o sistema CEP/UEL, conforme Parecer nº 7.256.127.

⁴ O eProtocolo é o sistema de tramitação interno ao Poder Executivo do Estado do Paraná, regulamentado pelo Decreto Estadual nº 7304/2021, tendo como objetivo unificar e dar maior agilidade e segurança às atividades de Protocolo e Organização de Arquivos do Estado, para controlar os documentos protocolados e não protocolados, emitidos e recebidos no âmbito dos órgãos e entidades do Governo do Estado.

⁵ O Qlink é um sistema utilizado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialmente pelo Departamento de Ciência de Dados, com o objetivo de integrar, tratar e analisar dados acadêmicos.

comunicação com os estudantes cujo vínculo institucional já havia sido encerrado.

Para análise dos dados coletados, após a aplicação do questionário, o referencial teórico-epistemológico utilizado para fundamentar as análises foi o materialismo histórico-dialético, que, conforme Paulo Netto (2011, p. 53), implica em “[...], uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. É nessa perspectiva que a utilização do materialismo histórico-dialético implica, portanto, numa compreensão que abarca a realidade, o mundo e a sociabilidade, uma vez que a sua abordagem representa um rompimento com a visão hegemônica, ou seja, com o “modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante” (Frigotto, 2001, p. 77). Portanto, esse método requer uma afinidade do pesquisador com a abordagem teórica.

A partir dessa concepção ampliada de realidade, torna-se imperativo explicitar como o método se operacionaliza na pesquisa. Para a análise, embora o Materialismo Histórico-Dialético trabalhe com um conjunto articulado de categorias (como totalidade, contradição e práxis), destacamos a mediação como categoria essencial para guiar a nossa investigação.

A mediação é crucial, pois permite desvendar os nexos que articulam o fenômeno da evasão às determinações mais amplas da realidade concreta. Metodologicamente, ela opera como o processo de ir além da aparência imediata do fenômeno, buscando as conexões e relações internas que o constituem historicamente. Isso não se refere a um conjunto de procedimentos que o pesquisador estabelece previamente para entender a realidade do objeto, isso porque é a lógica do próprio objeto que estabelece os caminhos a serem seguidos até o seu conhecimento.

No entanto, trabalhar com essas categorias não significa aplicar o método seguindo uma regra concreta ou um modelo rígido, tal como Paulo Netto elucida ao tratar da exposição do método de Marx:

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação [...] (Netto, 2011, p. 52).

Dessa forma, a perspectiva de Paulo Netto fundamenta a recusa em tratar a evasão como um dado isolado, permitindo que a própria estrutura e dinâmica do fenômeno orientem a pesquisa. À luz dessa compreensão, é possível avançar para uma análise que não se limita à aparência imediata do problema, mas apreende seus determinantes mais profundos e suas relações constitutivas no interior da totalidade social.

Sob essa perspectiva, a evasão é compreendida como resultado do processo de reprodução social das classes, revelando contradições entre o discurso da democratização da Educação Superior e as condições materiais objetivas que restringem o acesso, a permanência e o sucesso de discentes majoritariamente oriundos da classe trabalhadora.

Além disso, é crucial considerar que esse fenômeno tem se intensificado em cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, nos quais se verifica, simultaneamente, a carência crítica de professores para atuar na Educação Básica. Analisar a singularidade desse objeto, portanto, exige situá-lo no contexto mais amplo da sociabilidade capitalista, por meio das mediações que marcam sua particularidade histórica e social.

Nesse sentido, Lukács (1978, p. 106) esclarece que:

[...] a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediatez são postas à luz.

O uso dessa perspectiva teórica propicia o aprofundamento da análise do fenômeno da evasão em estudo, considerando a materialidade das condições de vida e trabalho, a partir dos múltiplos determinantes do modo de produção capitalista. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar que a desistência de frequentar um curso não é uma mera decisão individual, mas está marcada por muitas motivações e significados que precisam ser compreendidos.

Por esse motivo que é fundamental superar a aparência da realidade, da singularidade do objeto, pois o papel do sujeito, na produção do conhecimento científico, implica partir do dado sensível, apreendido na realidade mais imediata,

aparente, e buscar os aspectos mais universais que a caracterizam, com as devidas mediações, para se chegar à essência da realidade (Masson, 2018). Todavia, isso somente é possível se ocorrer, na visão de Lukács (1978, p. 111), uma

[...] conversão dialética recíproca das determinações e dos membros intermediários que têm função mediadora, sem esta união dos próprios polos, tão rica de contradições, não pode existir uma autêntica e verdadeira aproximação à compreensão adequada da realidade, nenhuma ação guiada corretamente pela teoria. Daí decorre, igualmente, a relação dialética entre teoria e prática.

Tendo isso em vista, esperamos que os resultados obtidos na pesquisa possam contribuir para que a Educação Superior pública desenvolva estratégias preventivas e propositivas que favoreçam o acesso e a permanência dos futuros licenciandos. O objetivo é promover o cumprimento da função social da universidade pública, em conformidade com o que Lukács (1978) alerta sobre a relação dialética entre teoria e prática.

No que se refere à estrutura, esta pesquisa está composta por cinco capítulos articulados entre si. O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual são definidos o escopo do estudo, seus objetivos, a justificativa que o orienta, bem como o método e a metodologia que mediarão a investigação.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, abordando o fenômeno da evasão e realizando o levantamento e a análise da produção acadêmica relacionada ao tema, configurando o estado da questão.

O terceiro capítulo é dedicado ao contexto institucional e às políticas de permanência; inicia-se pela apresentação dos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades estaduais do Paraná, seguida da contextualização da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e dos cursos investigados, e posteriormente aborda a assistência estudantil, com ênfase nos programas destinados aos cursos de licenciatura, além de incluir a análise da Lei Geral das Universidades (LGU).

O quarto capítulo detalha os procedimentos metodológicos e o método de análise empregado, expondo, em seguida, os resultados da pesquisa. Este capítulo examina os múltiplos determinantes da evasão, com foco na realidade específica dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química na UEL.

Por fim, apresentamos as considerações finais, sintetizando os

principais achados do estudo e indicando possibilidades para pesquisas futuras.

2 O PROBLEMA DA EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos o nosso objeto de estudo, conceituando e contextualizando-o por meio das contribuições da produção acadêmica sobre a temática da evasão nas licenciaturas no Brasil. Assim como nos cursos de licenciatura das universidades do estado do Paraná, com foco central nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina, durante o período de 2014 a 2024. Para atingir essa proposta, foi realizado um levantamento da produção acadêmica entre os meses de março a outubro de 2024, essencial para a elaboração do "estado da questão" (Therrien; Therrien, 2004).

Ressalta-se que o conceito de "estado da questão" se refere a uma delimitação mais imediata e centrada no problema específico da pesquisa. Nessa perspectiva, o estudo deve abordar como o tema vem sendo discutido e quais são os principais debates, lacunas e controvérsias, demonstrando o ponto específico em que a investigação se insere. Portanto, o “estado da questão” deve ser mais delimitado e focado no problema central desta investigação (Therrien; Therrien, 2004).

Nesse sentido, as informações apresentadas a seguir foram coletadas nas seguintes fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e Plataforma *Pergamum*. Com o intuito de organizar o conhecimento já produzido sobre essa temática, foi realizado um mapeamento das produções científicas utilizando os seguintes descritores: “evasão nas licenciaturas”, “evasão na licenciatura em Química”, “evasão na licenciatura em Matemática”, “evasão na licenciatura em Física” e “Universidade Estadual de Londrina”.

Na Educação Superior brasileira, a evasão é um desafio amplamente reconhecido por gestores, pesquisadores e pelas políticas públicas. Além disso, o acesso e a permanência nos cursos de graduação ainda são marcados por diversas barreiras, refletindo os resultados da desigualdade social (Zago, 2006). Como observa Santos (2021, p. 22), essa realidade expressa “uma disputa entre o capital e o social, materializada em uma educação elitista e marcada por privilégios”. Porém, nas últimas três décadas, o país vivenciou um aumento sem precedentes no número de matrículas na Educação Superior no Brasil, que, aliado a políticas inclusivas nos setores público e privado, resultou em uma oferta cada vez maior e em um perfil discente cada vez mais variado, conforme afirma Senkevics (2021, p. 13).

O desejo de "fazer uma faculdade" é bastante comum na sociedade, muitas pessoas se planejam, organizam-se e ingressam nos cursos superiores, mas por algum motivo acabam interrompendo e não conseguem concluir essa etapa. Para compreender os motivos do abandono, é fundamental delinear e caracterizar o perfil dos estudantes que deixaram o curso de licenciatura, além de entender os fatores que os levaram a optar por esse curso, identificando as condições e o contexto de sua realidade que os levaram a desistir.

A evasão é um fenômeno que sempre esteve presente no ambiente acadêmico, constituindo um elemento intrínseco a esse processo. Entretanto, nos últimos dez anos, os cursos de licenciatura têm se deparado não só com a evasão, mas também com o desafio de preencher as vagas disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino. Portanto, é fundamental entender esse fenômeno e os efeitos negativos que ele tem causado ao longo do tempo, especialmente a escassez de docentes qualificados para a Educação Básica. Para tanto, é preciso conduzir uma pesquisa que inclua a coleta de dados teóricos, estatísticos e qualitativos.

Desse modo, ao longo deste capítulo, apresentamos os dados sobre a evasão nos cursos de licenciatura divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2023 e pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2023, bem como resultados de pesquisas acadêmicas organizadas em teses, dissertações e artigos publicados em periódicos. Analisamos, comparamos e identificamos os múltiplos determinantes que têm provocado a evasão nos cursos de licenciatura no Brasil. Ademais, apresentamos um panorama da realidade dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química nas universidades públicas brasileiras e nas instituições do estado do Paraná, com destaque para a Universidade Estadual de Londrina, que compõem o campo de estudo desta pesquisa.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: REFLEXO DA (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE

Diante do desafio de entender o fenômeno da evasão nos cursos de formação de professores, consideramos que, dada toda a sua complexidade, é essencial apresentar e esclarecer previamente os processos mais importantes aos quais ele esteja diretamente ligado, ou seja, é preciso contextualizar, dar uma perspectiva histórica para o objeto, antes de passarmos a analisá-lo de forma

específica.

Procuraremos, nesta seção, estabelecer a relação do nosso objeto de pesquisa, denominado evasão nas licenciaturas em Matemática, Física e Química, com os principais aspectos da totalidade social e estrutural, que consideramos fundamentais para o seu desenvolvimento, apresentando juntamente com a discussão o referencial teórico-metodológico do qual iremos nos valer para a compreensão do objeto de estudo.

Na busca por uma resposta que pretende esclarecer o nosso problema de pesquisa, é preciso fazer a ressalva, segundo Marx e Engels (2008, p. 10) de que "A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe." Assim, entender a realidade, a história, o contexto e as múltiplas determinações que contribuem para a evasão discente são elementos cruciais para uma investigação que utilize o materialismo histórico-dialético como referencial teórico de análise.

Consideramos a evasão, segundo o relatório do MEC (Brasil, 1997) como "a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa", sendo assim, a evasão pode ser entendida como o abandono do estudante em relação ao curso, sem concluí-lo.

Todavia, para compreendermos melhor o conceito de evasão, buscamos as contribuições das análises de Dilvo Ristoff, professor e ex-diretor de Educação Básica da CAPES, que analisou detalhadamente a expansão da Educação Superior, conforme destaca em seus trabalhos de 1999. Esse fenômeno, para Ristoff (1999), costuma ser analisado de maneira isolada, como se tivesse uma vida própria, desvinculado do restante da dinâmica social e institucional. Em seus estudos, as abordagens predominantes apresentam a evasão como uma forma de exclusão, perda ou fuga dos sujeitos, desconsiderando que, na verdade, ela pode refletir as aspirações dos indivíduos que frequentam as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais nem sempre se coadunam com os limites estabelecidos pelas instituições. Ristoff (1999) também argumenta que a mudança de um curso para outro não representa uma evasão negativa ou exclusão, uma vez que o aluno não deixou o Ensino Superior, mas sim, fez uma transição, um aporte na busca de êxito ou contentamento.

Com base nessas definições, atualmente, o fenômeno da evasão tornou-se um desafio para as universidades nos cursos de licenciatura. Além da alta

taxa de abandono, a baixa procura pelos cursos também tem criado desafios para as Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse ponto, para compreendermos o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura e quais as causas que ocasionam o seu desenvolvimento, precisamos entender que há vários elementos que estão interligados e que afetam tanto a trajetória do estudante quanto a formação e as condições do trabalho docente.

Nos últimos anos, a escassez de professores na Educação Básica tem se tornado uma preocupação central do Ministério da Educação, estando diretamente relacionada à desvalorização da profissão docente. De acordo com Teixeira (2025), o Brasil poderá enfrentar uma falta de 235 mil professores até 2040. Esse déficit já havia sido apontado por Frigotto, em 2007, ao analisar a escassez de profissionais na Educação Básica, resultante das condições de trabalho, do envelhecimento da categoria e da insuficiência de investimentos.

Segundo Santos (2015, p. 350), alguns aspectos podem ser destacados sobre a desvalorização do professor, que evidenciam "a necessidade urgente de valorização do professor". Para o autor, o primeiro aspecto seria a dimensão econômica ou salarial, que afeta diretamente o profissional e a sua família, pois acaba comprometendo a sua sobrevivência. O segundo tipo de desvalorização, citado por Santos (2015, p. 353), é a desvalorização social ou do desprestígio social, que está ligada diretamente com o tipo econômico, pois, "no caso do professor a desvalorização cresce na medida da degradação provocada pelo tipo de desvalorização econômica". Portanto, esses dois tipos de desvalorização, social e econômico caminham juntos.

A resposta parece óbvia, mas não é. Por isso, é importante ressaltar que essa interpretação segundo a qual o determinante da desvalorização da profissão esteja relacionado com a questão econômica se dá de forma dialética. Assim, entende-se que o aspecto econômico é um fator que influencia a sociedade, principalmente na estrutura capitalista, porém, não é a única dimensão que irá determinar a desvalorização docente, como um fator principal para a falta de professores ou até mesmo a evasão nos cursos de licenciatura.

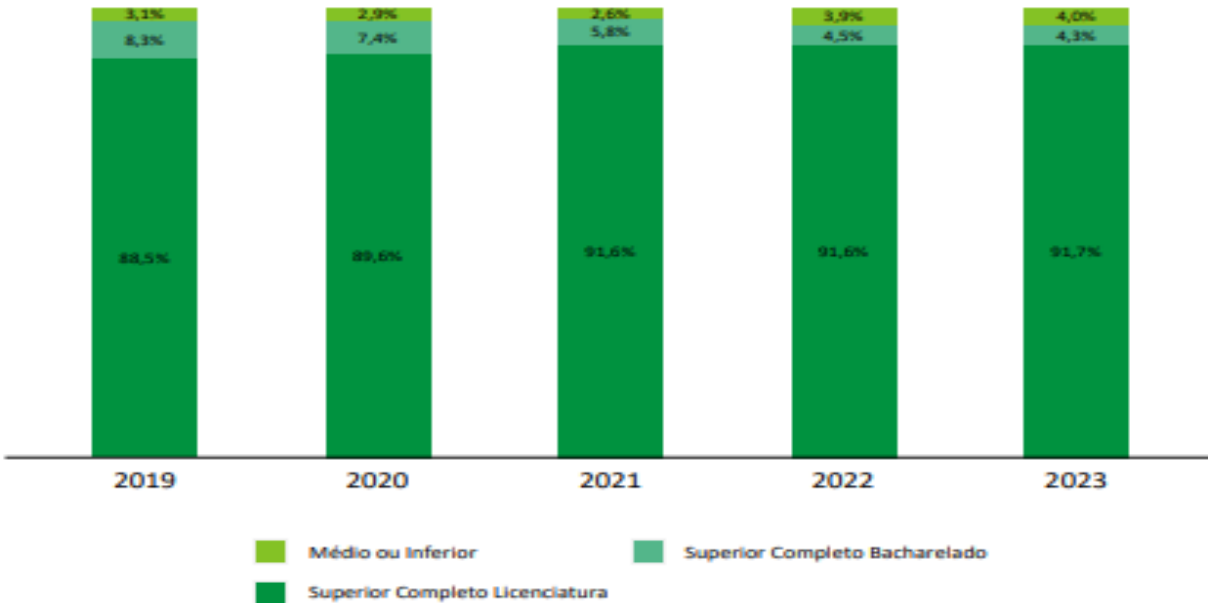
Segundo Masson (2017), a desvalorização do professor não pode ser entendida isoladamente, mas deve ser examinada no contexto das relações sociais inerentes ao sistema capitalista de produção. Desse modo, a relação da desvalorização está na dificuldade de atrair e manter jovens na carreira docente.

Elementos como as condições objetivas de trabalho, a precarização da remuneração, e os limites impostos à formação inicial e continuada, são mediações concretas que revelam a subsunção da educação às exigências do capital.

As condições de trabalho também explicitam a necessidade constante de formação e inserção de novos professores para atuarem em distintos níveis e modalidades de ensino. Referente a isso, o diagnóstico elaborado por Ristoff (1999), utilizando dados do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou discrepâncias significativas entre o número de licenciados e a quantidade de professores atuantes na Educação Básica brasileira. Embora, em disciplinas como Física e Química, o número de licenciados nos últimos 25 anos seja insuficiente para suprir a demanda, em outras áreas há um contingente de professores formados superior à demanda estimada. Esse fenômeno é atribuído à dupla evasão identificada por Ristoff (1999): a evasão durante o curso de licenciatura e a evasão após a formação, com mais da metade dos licenciados não exercendo a profissão para a qual se prepararam.

As informações mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, divulgadas pelo Inep, indicam que, dos professores que lecionam no ensino médio, 96,0% possuem graduação completa (91,7% em licenciatura e 4,3% em bacharelado), enquanto 4,0% têm formação de nível médio ou inferior, conforme ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes do Ensino Médio no Brasil - 2019 a 2023



Fonte: Deed/Inep (2023) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básic

Verificando o gráfico 1, percebemos que o número de professores sem formação completa é relativamente baixo em comparação a outros indicadores, além de apresentar queda no período de 2019 a 2023. Contudo, o crescimento da evasão nas licenciaturas compromete a formação de novos docentes, e a insuficiência de qualificação adequada impacta na qualidade do ensino, já que cerca de um terço dos professores da rede pública leciona em áreas para as quais não possui habilitação

Segundo Tartuce *et al.* (2010), o que mais preocupa é o número de profissionais que atuam nas Ciências Exatas sem a formação adequada, ou seja, professor de Matemática lecionando Física ou Química, por exemplo. Essa questão se torna ainda mais crítica, visto que essa área enfrenta uma escassez significativa de docentes, conforme reconhece Gatti *et al.* (2019, p. 21), ao considerar que “não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida [...]”. Esses dados demonstram uma situação de precarização que reflete diretamente nas perspectivas da carreira, tanto para os professores que já atuam na docência, como para aqueles em formação.

Segundo dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior em São Paulo, de 2024, em amostragem sobre a carreira docente na educação básica no Brasil, 79,4% dos professores já pensaram em desistir da carreira, 67,6% se sentem inseguros e/ou frustrados em relação ao futuro profissional e 53,6% demonstram insatisfação com a carreira. Dos professores que estavam atuando entre 2019 e 2024, 29,9% alegaram a necessidade de complementar a renda com outras fontes para poder sobreviver, sendo a baixa remuneração o principal aspecto alegado como motivo para pensar em desistir da carreira. Ademais, 52,3% já sofreram algum tipo de violência no desempenho da função, sendo que 17,7% alegam sofrer violência semanalmente ou diariamente (SEMESP, 2024).

Compõe ainda esse cenário precarizado, a Reforma do Novo Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/17, no governo de Michel Temer (2016), que trouxe mudanças na estrutura do currículo da Educação Básica e que impactou diretamente a prática e o trabalho docente. Na reformulação do currículo do ensino fundamental e médio, Língua Portuguesa e Matemática se tornaram componentes curriculares indispensáveis em todas as séries. No entanto, áreas do conhecimento como Filosofia e Sociologia sofreram diminuição na sua carga horária, abrindo

possibilidades para novas propostas, a exemplo dos componentes curriculares como, Educação Financeira, Projeto de Vida, Empreendedorismo e Pensamento Computacional.

Destaca-se que essa mudança sofreu influências globais, por intermédio dos representantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, sob a alegação de progressos tecnológicos, a exigência de satisfazer as necessidades dos estudantes e as alterações na sociedade contemporânea. De acordo com Boutin e Flach (2022), a reforma do ensino médio é caracterizada pela influência de grupos privados, que buscam influenciar a educação pública por meio de ideias e formas de pensar que ajustam a juventude a uma condição de classe. Contudo, as mudanças recentes da reforma impactam não só nas escolhas e na educação dos jovens e adolescentes, como também no trabalho docente. A inserção de tecnologias e das disciplinas com nomes “diferentes”, trouxeram aumento da sobrecarga de trabalho, confusão com os itinerários formativos, desânimo profissional, etc.

Nessa realidade, para continuarem a trabalhar, alguns professores, que não possuíam o preparo e a formação adequada para certas matérias⁶ tiveram que se "reinventar" para ensiná-las. Mas, como lidar com situações em que um professor de Física ou Química, para complementar a carga horária necessária à sua subsistência, é levado a ministrar aulas de Pensamento Computacional ou Empreendedorismo? Ou ainda, quando um professor de Filosofia e Sociologia precisa assumir a disciplina de Projeto de Vida?

Esse movimento, em que o professor de Física ou Química aceita ministrar a disciplina de Empreendedorismo, e o professor de Filosofia assume a responsabilidade por Projeto de Vida, não pode ser interpretado como mera adaptabilidade pedagógica. Pelo contrário, a aceitação de disciplinas alheias à formação original configura um sintoma de precarização laboral e de esvaziamento disciplinar, imposto pela necessidade de manutenção do vínculo e pela dependência salarial para a própria sobrevivência.

A despeito dos desafios que a abordagem dessa temática impõe, é

⁶ Denomino como ‘certas matérias’ as disciplinas que não fazem parte da formação original do professor e que, em geral, são novas no currículo escolar — como Pensamento Computacional, Empreendedorismo e Projeto de Vida — e que exigem abordagens pedagógicas diferentes das tradicionais.

fundamental reconhecer que tais práticas não são escolhas individuais isoladas, mas respostas estruturais a um cenário de reconfiguração das políticas educacionais. A flexibilização curricular, apresentada frequentemente como inovação pedagógica, tem operado, na prática, como mecanismo de racionalização de custos, ampliando a sobrecarga docente e diluindo a identidade profissional dos professores. Tal processo é característico da agenda econômica que coloniza o currículo (Goodson, 2019) e se manifesta no papel de "entregadores de propósitos" atribuído aos docentes, excluídos da formulação política e obrigados a executar diretrizes externas (Goodson, 2019; Tonieto, *et al.*, 2023).

É nesse contexto de esvaziamento curricular e priorização econômica que a própria estrutura da reforma do ensino médio atua como materialização dessa política. Segundo Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 4), a redução do tempo dedicado às disciplinas tradicionais na reforma do ensino médio evidencia uma reorganização curricular que vai além da simples redistribuição de horários. A obrigatoriedade de cursar “treze disciplinas” é considerada excessiva, e a proposta da reforma reduz a carga horária de algumas delas em favor dos itinerários formativos. Essa mudança implica uma priorização de conteúdos tidos como mais “úteis” ao mercado de trabalho, em detrimento de áreas como Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física, que passam a ser tratadas como “estudos e práticas”, diminuindo, assim, seu peso e centralidade no currículo. Portanto, a carga reduzida e o enfoque nos itinerários formativos tornam a escola e o professor mais voltados a treinar habilidades específicas, com menos espaço para reflexão, discussão crítica e desenvolvimento do conhecimento teórico.

O cenário apresentado sugere que as políticas educacionais e curriculares brasileiras, influenciadas por aspectos neoliberais e diretrizes de mercado, têm um impacto significativo na formação inicial e continuada dos professores e em sua atuação. Em certas situações, essa influência pode levar a dificuldades ou crises no processo de ensino, como a evasão nos cursos de licenciatura abordada neste estudo, além do fenômeno de evasão após a formação inicial.

Assim, nessa direção, com o dismantelamento da educação e a precarização do trabalho dos professores, são nítidos os elementos que contribuem para o crescimento das vagas ociosas nos cursos de licenciatura. Afinal, com tais condições, quem deseja se tornar professor? A falta de docentes para atuar na

Educação Básica é assunto recorrente nos meios de comunicação. O risco crescente do “apagão” de professores desemboca em um cenário que Gatti (1991, p. 64) já alertava, em que o magistério sofria com “salários aviltantes, desvalorização profissional, imagem social ambígua dos professores, baixa autoestima e descontinuidade de políticas são fatores de perturbação e desarticulação nos sistemas de ensino, sem nenhuma dúvida”. Passados tantos anos, as transformações curriculares, o avanço da tecnologia, os ataques políticos aos professores, entre outros, o que têm predominado no campo educacional são trabalhos cada vez mais exaustivos e precarizados.

Diante do exposto, não é difícil prever o que se esconde por trás das dificuldades e da desvalorização da profissão, a visão simplista e a frase corriqueira de que “professor, só dá aula”, demonstra um olhar para o trabalho docente de maneira superficial e do senso comum. Essa percepção acomete também a categoria docente, considerando os níveis do trabalho do professor, ou seja, professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio. Para Souza *et al.* (2017, p. 61), “há um discurso profundo e naturalizado ao que diz respeito à problemática das condições de atuação docente, o que traduz alguns traços de um dilema estrutural brasileiro promotor de consequências árduas.”

Reafirmando tal questão, Piana *et al.* (2024) apresenta os comentários que estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia ouviram das pessoas quando anunciaram que iriam cursar a graduação: “vai cursar Pedagogia por que é mais fácil?”; “melhor do que nada né?”; “vai ser babá?”; “vai fazer apenas para ter algum diploma?”; “Mas por quê? É uma profissão tão desvalorizada.”; “Pedagogia é fácil”. Esses comentários só reforçam e comprovam o preconceito estrutural que acomete não só o curso de Pedagogia, mas todos os cursos de formação docente.

É a partir dessa condição que muitos estudantes que permanecem nos cursos de licenciatura, almejam trabalhar na Educação Superior, já que o prestígio, o *status* social e a remuneração do professor universitário é melhor do que dos docentes que atuam na Educação Básica. Os estudos do IBGE, citados no documento estatísticas dos professores no Brasil (Brasil, 2004), indicam que a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio são as três profissões

com os menores salários entre 19 profissões analisadas⁷ onde o setor público é um importante empregador. Além do mais, existe um número cada vez maior de ocorrências de violência escolar, que incluem relatos de agressões físicas contra professores, ao mesmo tempo em que aumentam as preocupações com a saúde, inclusive mental, dos docentes (Apeoesp, 2010; Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; Silva, 2006).

A despeito do trabalho na Educação Superior, conforme Carvalho Júnior e Alves (2015, p. 25), as condições objetivas de trabalho dos professores nas IES privadas seguem, primeiramente, os critérios de acumulação flexível em qualquer campo de trabalho: sua remuneração tem como base a produtividade. Nas universidades privadas, a maioria dos professores é horista, mesmo com a obrigatoriedade legal de que as IES estabeleçam um plano de carreira.

[...] o trabalho docente em instituições particulares não escapa às regras da acumulação capitalista. O trabalhador é absorvido em suas forças em função da intensidade do trabalho que precisa executar a fim de manter níveis mínimos de renda compatíveis com seu nível de formação e função exercida. [...] Como maneira de garantir seu emprego, o professor desenvolve um ritmo de trabalho extenuante, ainda que muitas vezes essa dedicação não garanta sua permanência, isso porque a sua permanência está atrelada a formação de novas turmas daquele curso. O trabalhador é absorvido em suas forças em função da intensidade do trabalho que precisa executar a fim de manter níveis mínimos de renda compatíveis com seu nível de formação e função exercida (Carvalho Júnior; Alves, 2015, p. 26).

Essa precarização se manifesta nas IES privadas por meio da flexibilização de contratos, diminuição da carga horária dos docentes, diminuição da carga horária de certas disciplinas, ausência de pagamento de direitos autorais em materiais elaborados pelo docente e predomínio de contratos por hora/aula, em vez de tempo integral para dedicação ao ensino, pesquisa e extensão. A profissão de professor se deteriora em todos os aspectos. Observa-se, portanto, que essa conjuntura evidencia que a precarização também atinge o trabalho dos docentes das

⁷ As 19 categorias profissionais analisadas no estudo conjunto do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentado na Tabela 28 do relatório analisado, referem-se a ocupações de nível superior cujos rendimentos médios foram comparados. O levantamento destacou a posição das carreiras docentes — Professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio — como as três profissões de menor remuneração. Às 16 demais categorias de nível superior incluíam desde ocupações com rendimentos até sete vezes superior ao dos professores da Educação Infantil (como administradores, advogados e médicos) até aquelas com ganhos próximos a vinte vezes superiores (a exemplo de juízes e delegados de polícia).

universidades públicas e privadas, sobretudo, dos professores contratados em regime temporário e por Processos Seletivos Simplificados (PSS) (Carvalho Neto e Braga, 2014; Carvalho Júnior e Alves, 2015).

Com base nessas determinações, procuramos compreender a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química como fenômeno que impacta em todos os âmbitos educacionais. Assim, a problematização das situações que contribuem para a atratividade e a continuidade na carreira docente, como também, nos cursos de formação de professores para atuarem na Educação Básica, requer que a evasão discente, seja estudada de forma contextualizada, a partir de seus múltiplos determinantes.

A vista disso, na próxima seção do capítulo, para compreendermos o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina, realizamos o levantamento da produção acadêmica e dos dados do último Censo da Educação Superior (2023), a fim de apresentar os resultados e contextualizar a evasão nesses cursos.

2.2 PANORAMA DO FENÔMENO DA EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Ao abordar, inicialmente, a questão da evasão na Educação Superior, é relevante ressaltar as primeiras contribuições sobre o assunto, surgidas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980 e começo dos anos 1990, por meio do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Andifes, 1996).

Em fevereiro de 1995, durante a administração do Ministro Paulo Renato de Souza, o Professor Décio Leal de Zagottis, então Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e Desporto (Sesu/MEC), realizou um "Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras". O evento ocorreu na sede do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em Brasília. (BRASIL, 1996; Adachi, 2009).

Desde então, o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da coleta de dados, obtidos a partir do preenchimento de questionários eletrônicos pelas instituições e da importação de dados do Sistema e-MEC, permite o monitoramento do sistema de Educação Superior no Brasil.

A partir dos dados do Censo, conseguimos ter um panorama da

situação da Educação Superior, por meio de gráficos, tabelas e dados comparativos. Ao considerarmos os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2023, publicado em 3 de outubro de 2024, observamos que o número de matrículas nos cursos de licenciaturas aumentou significativamente na modalidade de ensino a distância (EaD).

De acordo com os dados do Censo, de 2023, divulgados pelo INEP, mais de 1,7 milhões de matrículas foram registradas em cursos de licenciatura. Dessas matrículas, 67,1% foram realizadas em instituições privadas, enquanto 32,9% das matrículas aconteceram em instituições públicas. Das matrículas realizadas nos cursos de licenciaturas em instituições de ensino privado, 90% dessas inscrições foram feitas para ingresso na modalidade EaD, enquanto 10% das matrículas ocorreram no ensino presencial. No caso da rede pública, a situação se inverte, considerando que 70,2% das matrículas nos cursos de licenciatura são realizadas em cursos presenciais, embora ainda haja 29,8% de matrículas na rede pública, no ensino a distância.

Ianello e Watanabe (2025) apresentam uma análise detalhada sobre as matrículas, permanência e evasão nos cursos de Física (bacharel e licenciatura), com base nos microdados do Censo da Educação Superior, de 2021. Os autores evidenciam que o aumento da oferta de cursos EaD contribui para o crescimento das universidades privadas. O estudo realizado também relaciona o acesso da Educação Superior, na modalidade EaD, com as desigualdades estruturais, destacando desafios para estudantes de baixa renda.

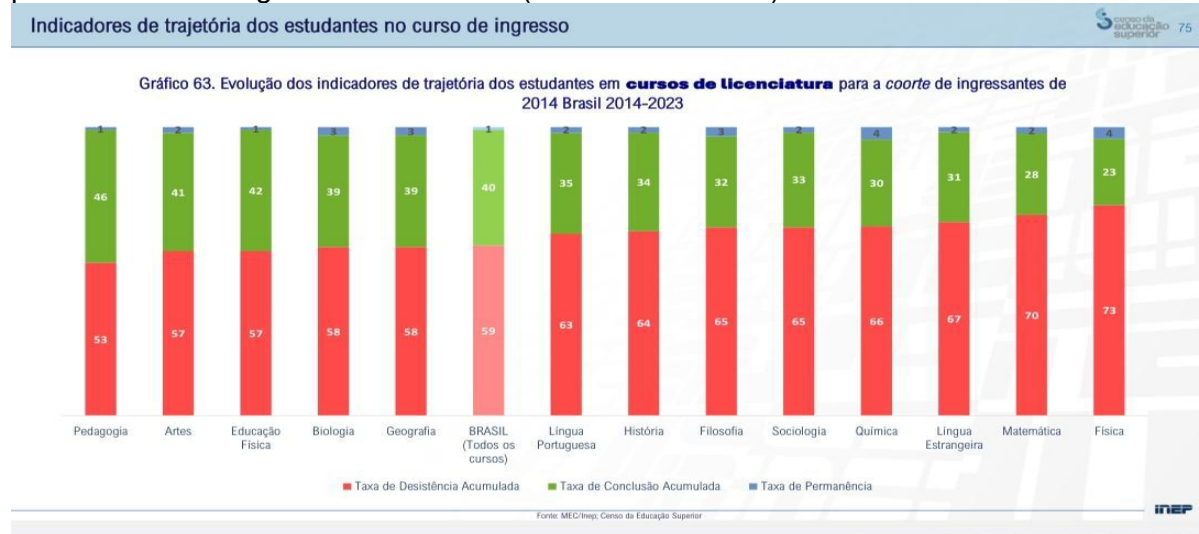
Outro dado relevante é a trajetória longitudinal dos estudantes nos cursos de graduação, que é calculada por meio da metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da Educação Superior, em que a taxa de desistência⁸ acumulada sobressai com relação a taxa de permanência⁹ e a taxa de conclusão acumulada¹⁰ dos estudantes de acordo com o gráfico 2.

⁸Taxa de Desistência Acumulada (TDA): percentual de estudantes que desistiram (seja por desvinculação ou transferência) do curso j até o ano t, em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T, excluindo o número de estudantes falecidos do curso j entre o ano T e o ano t.

⁹Taxa de Permanência (TAP): percentual do número de estudantes com vínculos ativos (cursando ou trancado) ao curso j no ano t, em relação ao número de estudantes ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t.

¹⁰Taxa de Conclusão Acumulada (TCA): percentual do número de estudantes que se formaram no curso j até o ano t do curso j em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t.

Gráfico 2 – Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura para a coorte de ingressantes de 2013 (Brasil 2013 - 2022)



Fonte: Censo da Educação Superior, Ministério da Educação (2024).

Diante das informações do gráfico 2, percebe-se que o curso de Pedagogia, entre todos os outros cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), é o que detém a menor taxa de desistência ao longo do período de 2013 a 2022. Com relação a taxa de conclusão, os cursos com mais concluintes no Brasil, segundo o Ministério da Educação (2024), são Administração, Direito e, em terceiro lugar, Pedagogia. Já o curso com maior índice de evasão é a licenciatura em Física com 73%, e esse resultado acende um alerta pela falta de profissionais para atuarem na Educação Básica, como já mencionado pelo Censo Escolar de 2023.

Após essa breve análise, para a realização do cálculo e a projeção dos indicadores, primeiramente, é importante destacarmos as diferentes situações de vínculo desses estudantes nos cursos, conforme definido no manual de preenchimento do Censo da Educação Superior, segundo o INEP (2021, p. 21). Sendo assim, temos:

- a) Cursando – aluno que está matriculado em alguma disciplina e que não concluiu a totalidade da carga horária exigida para a conclusão do curso no ano de referência do Censo.
- b) Matrícula trancada – aluno que está com a matrícula trancada no curso.
- c) Desvinculado do curso – aluno que não possui vínculo com o curso em decorrência de evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra IES.
- d) Transferência interna – aluno que foi transferido para outro curso da mesma IES.
- e) Formado – aluno que concluiu a totalidade dos créditos acadêmicos exigidos para titulação no curso durante o ano de referência da coleta.

f) Falecido – aluno falecido durante o ano de referência do Censo

Para compreender o processo de inclusão dos estudantes no sistema, o Censo da Educação Superior explica, por meio de regras gerais, como as Instituições de Ensino Superior (IES) informam sobre a situação dos estudantes. Se um curso foi fechado, não podemos dizer que os estudantes estão "cursando" ou com "matrícula trancada". Se um estudante faleceu e estava em mais de um curso, só podemos classificar os outros cursos como "transferido", "formado" ou "falecido". Quando um estudante é transferido para outro curso, ele deve estar realmente matriculado nesse novo curso.

Tendo em vista a trajetória longitudinal realizada pelo INEP, o Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/MEC, 1997, p. 20) classificou a evasão em três tipos, sendo eles:

- a) Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- b) Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- c) Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

As pesquisas mais recentes realizadas sobre o tema focam mais no estudo da evasão de curso, e isso é um fator fundamental para compreender a que tipo de evasão estamos nos referindo. Nesse sentido, ao analisarmos dados estatísticos e pesquisas *quali-quantitativa* sobre o tema, percebemos que, no Brasil, o que predomina nas pesquisas é a evasão de curso, especialmente no que diz respeito à evasão na Educação Superior.

A pesquisa de Gomes e Hirata (2022) evidenciou que estudantes da rede privada sem financiamento partem de um nível mais alto de probabilidade de evasão no primeiro ano, seguido pelos alunos da rede pública e da rede privada com financiamento. Já os estudantes que recebem Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) ou participam do Programa Universidade para Todos (ProUni) apresentam menor probabilidade de evasão, inicialmente, mas o abandono do estudante durante o percurso, muitas vezes, não está ligado apenas à questão socioeconômica.

Já as pesquisas de Silva *et al.* (2016) e Vizzoto (2020), que utilizam os microdados do Censo da Educação Superior para evidenciar a evasão e o déficit de professores na área de Exatas, para atuar na Educação Básica, destacam que os

dados divulgados não revelam as causas e/ou motivos do aumento da taxa de desistência dos estudantes, especialmente nos cursos de licenciatura, porém, a utilização dos dados é necessária para evidenciar o problema que atualmente as universidades estão enfrentando.

Ao abordar esse assunto, enfatizamos que o nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar, comparar e analisar as informações sobre a evasão nos cursos de licenciatura, com ênfase nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, fornecidas pelo Censo da Educação Superior, com os resultados das produções acadêmicas sobre o tema, ressaltando a realidade dos cursos de licenciatura no Brasil, revelada por meio de teses, dissertações e artigos. Desse modo, na seção seguinte, apresentamos o levantamento das produções acadêmicas do período de 2014 a 2024.

2.3 EVASÃO NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

O levantamento da produção acadêmica foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library* (SciELO) entre os meses de março a novembro de 2024 e foram encontrados, no total, 182 trabalhos, destes, 11 teses, 35 dissertações e 136 artigos, a partir da utilização dos seguintes descritores: "evasão na licenciatura em Matemática", "evasão na licenciatura em Física" e "evasão na licenciatura em Química" e "Universidade Estadual de Londrina".

Após selecionar as pesquisas de acordo com o nosso objeto de estudo, apresentamos, primeiramente, os resultados com os descritores "evasão na licenciatura em Matemática", que ao ser pesquisado no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e SciELO resultou, dentro do recorte estipulado (2014-2024), em 5 teses, 8 dissertações e 50 artigos, sendo que desses artigos, 33 são de produções nacionais e 17 de produções internacionais. Ao verificarmos as palavras-chave, o tema de estudo e a leitura prévia dos resumos, chegamos às seguintes quantidades de trabalho para analisar, organizados na tabela 1.

Tabela 1– Total de teses, dissertações e artigos sobre "evasão na licenciatura em Matemática" (2014 a 2024)

<i>Categoria</i>	<i>Quantidade de trabalhos encontrados</i>	<i>Quantidade de trabalhos selecionados para análise</i>
Teses	5	1
Dissertações	8	5
Artigo	50	9
Total	63	14

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO. Organizado pela autora (2024).

Considerando os 14 trabalhos selecionados, das 5 teses, apenas 1 foi escolhida para análise, já que as outras tratavam de análises sobre a estratégia de aprendizagem com relação às disciplinas de cálculo, no currículo dos cursos de licenciatura em Matemática e a percepção e conhecimento dos docentes com relação à sua formação inicial, o que se distancia do nosso objeto de pesquisa.

Quanto às pesquisas de mestrado, identificamos um total de 8 dissertações, das quais 5 foram selecionadas após a leitura do resumo e sumário, confirmando que atendem aos critérios de seleção. As outras 3 dissertações não se adequaram ao estudo desenvolvido, já que abordaram a análise da literatura e a avaliação das disciplinas a distância no curso.

Em relação aos artigos publicados, uma busca utilizando o descritor "evasão na licenciatura em Matemática" no período de 2014 a 2024 resultou inicialmente em 50 documentos. Ao aplicarmos o filtro para incluir apenas "trabalhos nacionais", o número de artigos para análise foi reduzido para 33. Contudo, após a leitura e avaliação, apenas 9 foram, de fato, considerados para o estudo.

A significativa redução no número de artigos considerados para este estudo deve-se à aplicação rigorosa dos critérios de inclusão, focados na pertinência e na centralidade temática. A maior parte dos documentos, inicialmente identificados, foi excluída por não apresentarem a evasão como seu foco principal de pesquisa.

No que se refere à pesquisa utilizando o segundo descritor "evasão na licenciatura em Física", encontramos a quantidade de 6 teses, 16 dissertações e 47 artigos, dispostos na tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Total de teses, dissertações e artigos sobre "evasão na licenciatura em Física" (2014 a 2024)

<i>Categoria</i>	<i>Quantidade de trabalhos encontrados</i>	<i>Quantidade de trabalhos selecionados para análise</i>
Teses	6	3
Dissertações	16	7
Artigo	47	6
Total	60	16

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO. Organizado pela autora (2024).

Das 6 teses encontradas, apenas 3 foram utilizadas para análise, após uma breve leitura. Embora o tema evasão fosse contemplado nas pesquisas, 3 teses buscaram identificar e analisar os impasses que atravessam o aprender e o ensinar nas Ciências Exatas, bem como, verificar quais são as percepções dos professores sobre o desenvolvimento de competências nos componentes de Cálculo Diferencial e Integral (CDI).

No que diz respeito às dissertações encontradas, a quantidade escolhida para análise foi de 7 trabalhos. As dissertações não selecionadas foram repetidas com os mesmos descritores "evasão na licenciatura em Matemática", que enfatizavam mais a percepção do conhecimento do professor e das disciplinas de Cálculo I.

Quanto aos artigos encontrados, 6 foram selecionados para a leitura completa. Apesar do grande número de artigos, aqueles que se limitavam a uma revisão de literatura foram descartados. Outros, apesar do descritor se referir ao curso de licenciatura em Física, apresentaram estudos sobre a evasão nos cursos de licenciatura em Educação Física.

No terceiro momento do levantamento da revisão da literatura, buscamos produções com base no descritor "evasão na licenciatura em Química", e a tabela 3 organiza a quantidade de teses, dissertações e artigos encontrados.

Tabela 3 – Total de teses, dissertações e artigos sobre "evasão na licenciatura em Química" (2014 a 2024)

<i>Categoria</i>	<i>Quantidade de trabalhos encontrados</i>	<i>Quantidade de trabalhos selecionados para análise</i>
Teses	-	-
Dissertações	11	4
Artigo	39	11
Total	50	15

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO. Organizado pela autora (2024)

Durante o levantamento, não foram encontradas teses associadas ao descritor “evasão na licenciatura em Química”. Ao refinar a busca por dissertações, foram identificadas 11 pesquisas no recorte temporal estipulado (2014-2024). Dentre as 11 dissertações, 4 foram selecionadas, pois continham na sua estrutura a evasão como elemento central da pesquisa.

Em relação aos artigos encontrados no Portal de Periódicos CAPES e SciELO, foram obtidos 39 artigos. Desses 39, verificou-se o título, o resumo e as palavras-chave. Nesse processo, foram descartadas publicações que não se enquadram no escopo da revisão, como, por exemplo, artigos focados em outros temas, mas que citam a evasão, porém, não discutem o fenômeno da evasão nas licenciaturas e, por último, os artigos que tratam apenas de revisão bibliográfica. Desse modo, consideramos 11 artigos, resultando em um total de 15 trabalhos para análise.

Com o levantamento da produção acadêmica, foi possível identificar a quantidade de trabalhos e de pesquisas disponíveis que abordam os descritores elencados neste estudo. As informações obtidas mediante o descritor “evasão na licenciatura em Matemática” representam um conjunto de produções considerável dentro do recorte estipulado, demonstrando a relevância desta área de estudo, comparado com outras.

Quanto ao descritor “evasão na licenciatura em Física” e “evasão na licenciatura em Química”, a quantidade de trabalhos desenvolvidos, principalmente no que se referem às teses e dissertações, além de englobar pesquisas da evasão de outras áreas, como Filosofia, Ciências Biológicas, Computação, entre outras, e que acabam por contemplar as discussões voltadas para essas disciplinas específicas, demonstra que, embora seja um tema relevante e complexo, há poucas produções, contudo, é um tema urgente, considerando o agravamento da falta de professores nessas áreas.

Após o processo de levantamento da produção acadêmica, com o intuito de sintetizar os resultados, organizamos dois quadros (Apêndice A e B), com a finalidade de apresentar todos os trabalhos selecionados, como teses, dissertações e artigos que nortearão as discussões desta pesquisa, nesse quesito o total de trabalhos utilizados foram 4 teses, 14 dissertações e 23 artigos.

A partir da elaboração de um mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre o fenômeno da evasão, realizamos a leitura e análise de todas as produções

selecionadas. Depois de escolher as teses, dissertações e artigos, buscamos separá-las em categorias, de acordo com o seu tema e objeto de pesquisa, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Categorização das produções brasileiras (teses, dissertações e artigos) sobre o fenômeno da evasão na licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024)

Categorias	Descrição	Teses e Dissertações	Artigos
i) Motivos e causas da evasão.	Teses, dissertações e artigos cuja ênfase é a análise dos elementos que afetam a decisão dos estudantes de evadir.	Gerba (2014); Rozar (2015); Ribeiro (2015); Santos (2018); Simões (2018); Lopes (2019) e Cordeiro (2021)	Andreta e Villwock (2014); Santos (2014); Daitx, Loguercio e Strack (2016); Arrigo, Souza e Broietti (2017); Lima e Pimentel (2017); Silva e Figueiredo (2018); Rocha Carvalho (2019); Silva Ramos e Gomes (2020); Dias <i>et al.</i> (2021); Santos <i>et al.</i> (2022); Silva e Cabral (2022); Pereira <i>et al.</i> (2022); Mesquita Telles <i>et al.</i> (2022); Deimling e Lima (2023); Carniel e Espinosa (2024)
ii) Avaliação de ações e programas institucionais (políticas).	Teses, dissertações e artigos que analisam os resultados e impactos de ações, bem como programas de combate à evasão.	Tavares (2022) e Cruz (2023)	
iii) Análise da trajetória estudantil nos cursos de licenciatura (ingresso, permanência e evasão).	Teses, dissertações e artigos que apresentam resultados do processo de formação de professores.	Paz (2016), Castro (2019) e Ferrari (2019)	Silva <i>et al.</i> (2024)
iv) Métodos e procedimentos metodológicos de pesquisa.	Teses, dissertações e artigos que apresentam métodos e/ou procedimentos metodológicos de estratégias de pesquisa e, por meio da aplicação desses,	Mendonça (2022)	Cairus, Souza Júnior e Silva Leal (2015) e Espinosa <i>et al.</i> (2023)

	desenvolvem seus estudos sobre evasão/persistência.		
v) Políticas de formação inicial de professores.	Teses, dissertações e artigos que apresentam políticas de formação de professores como estudos sobre a expansão universitária.	Maia (2018); Silva (2018) e Silva (2023)	
vi) Proposta de ação institucional.	Teses, dissertações e artigos de análise teórica que apresentam uma sugestão de intervenção institucional sobre o problema da evasão.	Abreu (2018)	Sampaio e Silva (2019)
vii) Representatividade e condicionantes socioeconômicos e culturais.	Teses, dissertações e artigos que investigam as conexões entre desigualdades sociais (com ênfase em questões de representatividade) e a continuidade nos cursos de licenciatura.	Agostini (2019)	Bonato e Mello (2017); Almeida Vanny <i>et al.</i> (2017) e Micheleti <i>et al.</i> (2024)

Fonte: Categorização das produções acadêmicas. Organizado pela autora (2024).

Levando em consideração as categorias apresentadas no quadro 1, verifica-se que, das 7 categorias evidenciadas por meio das análises da produção acadêmica, dos 41 trabalhos escolhidos, 22 se enquadram na categoria i) Motivos e causas da evasão. Essa quantidade de trabalhos pode ser justificada pelos altos índices da evasão que acometem, principalmente, os cursos de licenciatura, considerando que o entendimento desse problema é fundamental para a busca de soluções. Sendo assim, as pesquisas que investigam as causas da evasão discente apresentam a complexidade dessa problemática nos cursos de formação docente, mostrando os resultados condizentes com a realidade de cada curso, sujeitos e instituições.

Nessa primeira categoria de análise, fornecemos considerações gerais dos textos que dissertam sobre as causas e motivos da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, cuja ênfase é a análise dos elementos que afetam a decisão dos estudantes de evadir. Desse modo, destacamos os estudos

de Gerba (2014); Andreta e Villwock (2014); Santos (2014); Rozar (2015); Ribeiro (2015); Daitx, Loguercio e Strack (2016); Arrigo, Souza e Broietti (2017); Lima e Pimentel (2017); Silva e Figueiredo (2018); Santos (2018); Simões (2018); Lopes (2019); Rocha Carvalho (2019); Silva Ramos e Gomes (2020); Cordeiro (2021); Dias *et al.* (2021); Santos *et al.* (2022); Silva e Cabral (2022); Pereira *et al.* (2022); Mesquita Telles *et al.* (2022); Deimling e Lima (2023); Carniel e Espinosa (2024).

A pesquisa de Simões (2018) procurou identificar e analisar os fatores da evasão nos cursos de licenciatura em Física e Ciências Biológicas. Simões (2018) constatou que grande parte dos estudantes apresentavam forte grau identitário com a disciplina de Física, mas com relação à docência, não se sentiam realizados em sua condição profissional.

Nesse mesmo aspecto, Rozar (2015) investigou a evasão discente no curso de licenciatura em Física ofertado na modalidade a distância, pela Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. No decorrer da pesquisa, Rozar (2015) também constatou que grande parte dos estudantes evadidos escolheram realizar a graduação pelo interesse e gosto por Física, demonstrando que os estudantes tinham bom desempenho nas disciplinas de Matemática e Física. A autora destaca que, na primeira edição do curso, a taxa de evasão ultrapassou 60%, evidenciando desafios significativos na retenção dos estudantes e, entre os principais fatores que influenciaram os estudantes a desistirem do curso, estão a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo e a falta de familiaridade com a modalidade de ensino a distância.

Sob outro aspecto, a pesquisa de Santos (2014) e Silva Ramos e Gomes (2020) buscou analisar o ponto de vista dos estudantes ingressantes do curso de licenciatura em Matemática a distância, disponibilizado pelo Centro de Educação Superior a Distância, do estado do Rio de Janeiro, e estudantes evadidos do curso de licenciatura em Matemática, oriundos de diferentes cidades e estados brasileiros. A partir dos dados e resultados, os pesquisadores chegaram à conclusão de que as razões para a evasão estavam ligadas diretamente com a dificuldade de acessibilidade e adaptação à modalidade, o que dificultou a compreensão do conteúdo das disciplinas que envolvem a Matemática.

Os estudos de Arrigo, Souza e Broietti (2017), Lima e Pimentel (2017) Lopes (2019), Dias *et al.* (2021) e Deimling e Lima (2023) apresentam, dentre os fatores relacionados à evasão dos estudantes nos cursos de licenciatura em Química,

a dificuldade com a disciplina de Cálculo I, que demonstra maior incidência durante o primeiro ano do curso. Por meio das análises, os autores concluíram que os estudantes enfrentam dificuldades metodológicas e apresentam altas taxas de reprovação nos períodos iniciais do curso, o que contribui para a evasão ainda nos primeiros meses do semestre e ao longo do primeiro ano, resultando em um esvaziamento significativo das turmas.

Já as pesquisas de Ribeiro (2015), Sampaio e Silva (2019), Cordeiro (2021) e Carniel e Espinosa (2024) relatam que os estudantes não têm apreço pela profissão, o que de fato impacta na decisão de permanecer nos cursos de licenciatura. Para os autores, o trabalho docente, historicamente, tem sido marcado pela desvalorização e, na atualidade, enfrenta ataques que acentuam ainda mais seu desprestígio.

Os artigos de Andreta e Villwock (2014), Daitx, Loguercio e Strack (2016) relatam que o fenômeno da evasão atua de maneira específica em cada instituição, em cada curso, em cada momento histórico e em cada estudante. Dessa forma, os autores compreendem que não é possível mensurar o impacto de cada um deles no abandono do curso. Diante disso, os autores relataram que os motivos da evasão estão relacionados, em alguns casos, a um acolhimento inadequado por parte de colegas, professores e da própria Instituição de Ensino Superior (IES). Além disso, destacam-se a falta de identificação com o curso, a ausência de estratégias metodológicas alternativas, a didática ineficaz dos professores e o alto índice de reprovações nos períodos iniciais.

Na categoria ii) Avaliação de ações e programas institucionais (políticas), as dissertações de Tavares (2022) e Cruz (2023) analisaram os programas institucionais e os impactos das políticas estudantis na permanência e conclusão nos cursos de licenciatura. Apesar de dialogarem sobre o mesmo problema, Tavares (2022) analisa as políticas institucionais e seus resultados, enquanto Cruz (2023) se aprofunda nos impactos das políticas e ações institucionais, a partir da perspectiva dos estudantes que evadiram.

Tavares (2022) investigou a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Projeto Estudo sobre Evasão Escolar no Instituto Federal Catarinense, durante o período de 2013 a 2019, associados aos cursos de bacharelado (Agronomia, Ciência da Computação, Medicina Veterinária e Sistemas de Informação) licenciaturas (Física, Matemática e Pedagogia) e tecnologia (Redes

de Computadores). O autor detalhou os seguintes resultados: o curso superior de tecnologia analisado apresentou as maiores taxas de evasão, em segundo lugar, estão os cursos de licenciaturas e, em terceiro, os cursos de bacharelado. Dentre as principais causas da evasão nos cursos de licenciatura está a “desvalorização” da profissão docente.

Com um propósito um pouco diferente, Cruz (2023) buscou compreender o impacto das políticas estudantis na permanência e conclusão nos cursos de licenciaturas do campus Bagé da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob a ótica dos evadidos. A autora realizou a pesquisa com 43 evadidos dos cursos de licenciatura em Física, Letras, Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática, Música e Química. Para compreender o impacto das políticas de assistência estudantil, a autora investigou diferentes programas voltados à assistência estudantil e constatou que, apesar de serem programas e políticas importantes para o combate a evasão, elas não são suficientes para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes nos referidos cursos, mesmo com a universidade disponibilizando várias iniciativas. A maioria dos estudantes que evadiram relatou não possuir bolsas dos programas ou não ter conhecimento sobre as políticas institucionais de auxílio estudantil, dificultando a permanência dos mesmos. Embora a universidade faça a divulgação pelos editais, a autora compreendeu que diversos fatores podem estar relacionados à desinformação. Portanto, ambos autores, Tavares (2022) e Cruz (2023) reconhecem que os programas e políticas institucionais são fundamentais para combater a evasão, mesmo que tais políticas sejam essenciais, sua eficácia é parcial e enfrenta desafios.

No que se refere a categoria iii) Análise da trajetória estudantil nos cursos de licenciatura (ingresso, permanência e evasão), encontram-se as teses de Paz (2016) e Castro (2019), a dissertação de Ferrari (2019) e o artigo de Silva *et al.* (2024) que, apesar de apresentarem um estudo do percurso acadêmico, adotam abordagens diferentes para discutir o ingresso, a permanência e a evasão dos estudantes.

Paz (2016) investigou o percurso acadêmico em cursos de licenciatura com baixas taxas de diplomação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concentrando-se nos cursos de licenciatura em Física e licenciatura em Filosofia. A pesquisa analisou a trajetória de 845 estudantes, de 2000 a 2015,

empregando a técnica de diagnóstico de fluxo de estudantes.

De acordo com Paz (2016), é importante acompanhar o fluxo dos estudantes na sua trajetória acadêmica, ressaltando a necessidade de implementar mecanismos para entender e acompanhar o fenômeno da retenção, pois os alunos demonstram sinais de desistência ao longo de suas trajetórias acadêmicas, principalmente por meio de afastamentos, reprovações e ausências, até que, finalmente, optam em abandonar o curso. Paz (2016) constatou que a taxa de evasão era maior que a taxa de diplomação, identificando os principais motivos como a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, a falta de flexibilidade dos currículos, a elevada taxa de repetência e a desvalorização profissional.

Castro (2019) analisou a evasão a partir da trajetória dos estudantes de licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Computação, do Instituto Federal de Minas Gerais, tendo como recorte de análise o período de 2012 a 2015, focando na formação e permanência dos estudantes, destacou as dificuldades estruturais como uma das principais causas da evasão. A autora enfatiza que os Institutos Federais têm registrado um elevado índice de abandono nos cursos de licenciaturas. Ela destaca que a evasão é alta entre os estudantes que escolhem as licenciaturas como segunda opção de curso. Além disso, identificou a ausência de programa estudantil de controle e/ou combate à evasão vinculadas à instituição.

Vale ressaltar que as teses de Paz (2016) e Castro (2019) foram elaboradas antes de 2016, o que corresponde ao período da criação das políticas públicas de expansão e inclusão da Educação Superior, como o FIES (financiamento estudantil), criado em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ProUni (bolsas para estudantes de baixa renda em instituições privadas), criado em 2004 e, o REUNI (expansão das universidades federais), criado em 2007, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Nesse cenário, Santos e Pilatti (2021) discutem a evasão na Educação Superior, analisando a implementação de programas de expansão durante o governo Lula, como o Programa Expandir e o REUNI, que tinham como objetivo alterar essa situação. No entanto, esses programas, embora importantes, são vistos como insuficientes diante da realidade da população brasileira e da baixa taxa de conclusão nos cursos de graduação, voltados para a formação docente.

A dissertação de Ferrari (2019) realizou uma pesquisa longitudinal para investigar a evasão dos recém egressos dos cursos de licenciatura em Química,

do campus da Unesp, de Araraquara, no ano de 2017. Ferrari (2019) analisou as informações dos estudantes ingressantes no ano de 2013, aplicando um questionário misto para os estudantes do curso, até o ano de 2017, focando naqueles que concluíram o curso no tempo mínimo previsto. Os resultados mostraram que os licenciados analisados possuem um perfil heterogêneo quanto às condições socioeconômicas e ingressaram no curso de licenciatura em Química com a intenção, em sua maioria, de seguir a profissão docente na Educação Superior. Observou-se que a maioria dos licenciados optou por continuar seus estudos em cursos de pós-graduação, com o objetivo de alcançar suas expectativas profissionais iniciais.

O artigo de Silva *et al.* (2024) analisou o perfil dos estudantes matriculados no curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2013 a 2023. Os dados revelaram variações significativas nos índices de ingresso, permanência, trancamento, cancelamento e integralização, refletindo os desafios persistentes enfrentados na formação inicial de professores. Os autores constataram que, nos primeiros anos do curso, houve ausência de alunos ativos, mesmo com o ingresso regular de novos estudantes a cada semestre. Esse fato indica um possível alto índice de evasão nos períodos iniciais. No entanto, ao longo dos semestres, observou-se uma mudança nesse cenário: a partir de 2017.2, começaram a ser registrados alunos ativos e, progressivamente, houve um aumento no número de integralizações, especialmente a partir de 2018. Desse modo, Silva *et al.* (2024) constataram que os índices de melhora na permanência dos estudantes no curso podem estar relacionados à implementação de políticas de assistência estudantil, que contribuíram para oferecer melhores condições de enfrentamento às exigências acadêmicas e, conseqüentemente, para a redução da evasão.

No que corresponde a categoria iv) Métodos e procedimentos metodológicos de pesquisa, a tese de Mendonça (2022) e os artigos de Carius *et al.* (2015) e Espinosa *et al.* (2023) apresentam as causas da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, com aplicação de um método existente ou de uma nova metodologia empregada para minimizar o efeito da evasão nesses cursos.

Mendonça (2022) analisou a conexão entre a evasão e a aplicação (ou ausência) de estratégias de aprendizagem por estudantes do curso de licenciatura em Matemática, no Instituto Federal do Estado de São Paulo, empregando uma

abordagem metodológica mista. O estudo incluiu a análise de documentos institucionais, a aplicação de questionários e da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários Licenciandos em Matemática (EEA-ULM), envolvendo 267 estudantes, dos quais 83 abandonaram o curso. Os resultados indicaram que os estudantes abandonaram os estudos devido a problemas de aprendizagem ou falta de motivação e empregavam poucas estratégias metacognitivas e motivacionais. A autora chega à conclusão de que a implementação dessas estratégias pode ajudar a diminuir a evasão nos cursos que formam professores.

A pesquisa de Carius *et al.* (2023) apresentou uma nova estratégia para incentivar a permanência dos estudantes e combater o abandono. Ao analisar dados sobre desistência no curso de licenciatura em Química, do Instituto Federal do Rio de Janeiro, descobriram que o desafio com a disciplina de Matemática era fundamental para o desinteresse dos estudantes, o que contribuía para a evasão. Para lidar com isso, desenvolveram uma nova metodologia para o ensino da Matemática, privilegiando a modelagem matemática como principal ferramenta.

Espinosa *et al.* (2023) destacam os fatores que influenciaram na decisão dos estudantes de permanecer ou abandonar o curso de licenciatura em Física, em uma universidade pública brasileira. Utilizando o Modelo da Motivação da Persistência, de Vincent Tinto, como referencial teórico, o estudo analisou dados coletados por meio de questionários aplicados a 168 estudantes, abordando aspectos como crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção de relevância curricular, aspectos desenvolvidos por Tinto (1975). Os resultados indicaram correlações estatisticamente significativas entre esses fatores e a intenção de persistência dos estudantes, sugerindo que o modelo de Tinto é parcialmente aplicável ao contexto investigado.

Sobre a categoria v) Políticas de formação inicial de professores, as dissertações de Maia (2018) e Silva (2023) destacaram a importância da formação inicial de professores, a preocupação com o baixo número de estudantes que concluem as licenciaturas e, principalmente, sobre as condições de oferta dos cursos de licenciatura nas instituições federais. Os autores questionam sobre a matriz curricular e a metodologia desenvolvida durante o processo de formação dos futuros professores, que abrangem mais as disciplinas de formação de bacharéis.

Pertencente a categoria vi) Proposta de ação institucional, a

dissertação de Abreu (2018) e o artigo de Sampaio e Silva (2019), além de identificarem as causas e formas da evasão nos cursos de licenciatura, também colaboraram para que a instituição superior pudesse adotar estratégias e ações específicas, direcionadas para combater a evasão. Abreu (2018), ao pesquisar sobre o fenômeno da evasão, apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) para minimizar os problemas de retenção e evasão de estudantes do curso de Física, diurno, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O estudo identifica as causas que contribuem para esse problema e propõe medidas concretas para melhorar a gestão educacional e aumentar o número de graduados.

Sampaio e Silva (2019) abordaram os desafios dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática, considerando as dificuldades nas disciplinas iniciais de Matemática. Como proposta de ação institucional, os autores relataram que os próprios discentes enumeraram várias sugestões para reduzir os índices de evasão, sendo que as mais frequentes foram cursos de nivelamento e oferta de cursos de férias. No entanto, os autores concluíram que houve baixa adesão por parte dos estudantes a essas iniciativas. Os autores enfatizaram que, ao proporcionar oportunidades para o estudante aprimorar seu rendimento, reduz-se a questão das reprovações e retenções por desempenho insuficiente nas disciplinas de exatas. Se isso ocorrer no começo do curso, pode levar ao sentimento de incapacidade e inadequação, levando-o a acreditar que o curso não é adequado para ele.

Por último, na categoria vii) Representatividade e condicionantes socioeconômicos e culturais, destaca-se a dissertação de Agostini (2019) e os artigos de Almeida Vanny *et al.* (2017), Bonato e Mello (2017) e Micheletti *et al.* (2024), que abordaram os aspectos culturais e sociais que influenciam na permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas, construindo uma teia de relação, entre a visão de mundo dos estudantes e seu contexto cultural com a formação acadêmica.

Agostini (2019) destaca que a desistência nos cursos de licenciatura em Química está diretamente relacionada à pouca atratividade da carreira docente, resultante, principalmente, de fatores como baixos salários, desvalorização profissional e a existência de melhores oportunidades em setores como a indústria e a pesquisa. A autora analisou componentes macrossociológicos, como o perfil socioeconômico do professor brasileiro, e constatou que a escolha pela docência é influenciada pelo gênero e pela origem social. Tal conclusão se justifica, uma vez que, conforme assinala Agostini (2019 p. 6) “essa é uma profissão composta

majoritariamente por mulheres, com baixo capital cultural, oriundas de famílias de classe média baixa e que buscam por estabilidade, empregabilidade e ascensão social”.

Nessa mesma perspectiva teórica, orientada pela perspectiva *bourdieusiana* utilizada por Agostini (2019), o estudo de Micheletti *et al.* (2024) também buscou compreender os condicionantes sociais e acadêmicos que influenciam a trajetória de estudantes de licenciatura em Matemática, com foco especial em casos de interrupção ou evasão. As autoras evidenciaram que os estudantes de origem da classe trabalhadora enfrentam grandes desafios de adaptação à cultura acadêmica, sentindo-se, muitas vezes, deslocados em relação às normas e expectativas institucionais. Além disso, a falta de capital cultural acumulado ao longo da formação escolar anterior e as condições econômicas precárias se configuram como barreiras concretas à permanência no ensino superior.

Assim, ambos os estudos evidenciam que a evasão e a permanência em cursos de licenciatura são fenômenos fortemente influenciados por elementos sociais e simbólicos, e não apenas por questões individuais ou pedagógicas. Em Química e Matemática, a formação de professores enfrenta desigualdades estruturais que dificultam o acesso, a adaptação e a permanência de estudantes no ambiente universitário. Isso destaca a necessidade de políticas de apoio e reconhecimento da carreira docente.

Almeida Vanny *et al.* (2017) buscaram compreender a evasão no curso de licenciatura em Química a partir de uma perspectiva sociocultural, destacando que o fenômeno não se limita apenas a fatores institucionais ou pedagógicos, mas também reflete valores e concepções mais amplas presentes na sociedade. Ao comparar os estudantes que permaneceram com os que evadiram, os resultados apontam que o grupo dos evadidos apresenta uma relação mais frágil com o valor simbólico e social da educação. Segundo os autores, essa postura evidencia traços característicos de uma sociedade de base industrial, na qual o trabalho e a geração de renda imediata são mais valorizados que a formação acadêmica de longo prazo. Assim, a evasão aparece como expressão de um contexto cultural em que o ensino superior ainda não é plenamente reconhecido como via de ascensão profissional e social, revelando tensões entre o mundo do trabalho e o mundo da educação.

Bonato e Mello (2017) identificaram, por meio de uma pesquisa

qualitativa que analisou questionários socioeconômicos, o perfil dos estudantes evadidos do curso de licenciatura em Matemática no IFRS – Campus Caxias do Sul, entre 2013 e 2016. As autoras constataram que a evasão está fortemente associada a um perfil de estudante mais maduro, inserido no mercado de trabalho e, muitas vezes, oriundo de escolas públicas.

A respeito das pesquisas com foco nas universidades do Paraná, as instituições evidenciadas no levantamento da produção acadêmica foram: a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Cesumar - Maringá (UniCesumar). Entre os trabalhos apresentados nos dois quadros (Apêndice A e B), foram encontrados 3 dissertações e 7 artigos, sendo 1 artigo, sem a identificação da universidade. Sobre a evasão na Universidade Estadual de Londrina, encontramos apenas 1 dissertação, publicada em 2019. Trata-se de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM), com ênfase na evasão do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina, realizada por Lopes (2019).

A dissertação de Lopes (2019) intitulada “Permanência e evasão no curso de licenciatura em Química: um estudo à luz da matriz do estudante” apresentou um estudo sobre o fenômeno da evasão e da permanência no curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina. O autor iniciou a pesquisa a partir do seguinte questionamento: “Quais são os elementos caracterizadores da evasão e da permanência no curso de Licenciatura em Química da UEL?”. Os principais motivos foram relacionados à percepção dos estudantes sobre a própria aprendizagem, especialmente as dificuldades em disciplinas específicas e o impacto dessas dificuldades para a permanência no curso.

Ao investigar os entraves à permanência, o estudo de Ribeiro (2015), desenvolvido no contexto da Universidade Federal do Paraná, propõe uma análise dos mecanismos de evasão e permanência na licenciatura em Física. A partir do levantamento do perfil socioeconômico dos discentes ativos, o pesquisador interpreta a realidade do curso à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Ao cruzar os dados empíricos com o referencial teórico, o estudo conclui que a permanência acadêmica é condicionada, primordialmente, pela dimensão do “Tempo e Futuro Docente”, evidenciando a importância da perspectiva profissional para a continuidade dos

estudos.

A pesquisa de mestrado de Cordeiro (2021) intitulada “Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos(as) participantes evadidos(as)”, mostrou o panorama do curso de licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras da Universidade Estadual do Paraná. A autora evidencia o desprestígio da profissão, a baixa procura, as vagas ociosas e a evasão. Portanto, para entender os motivos, Cordeiro (2021) realizou um levantamento dos estudantes evadidos por meio da plataforma *Business Intelligence*, sistema de gestão acadêmica da própria universidade, durante o período de 2011 a 2019, o que permitiu identificar esses estudantes. Por meio da aplicação de um questionário com estrutura quali-quantitativa direcionado aos estudantes desistentes, os resultados mostraram que os principais motivos relatados para a evasão foram: dificuldades com as disciplinas, dificuldade em conciliar trabalho e estudo, falta de identificação com o curso e o fato de alguns estudantes já possuírem uma graduação.

Em relação aos artigos, Arrigo, Souza e Broietti (2017) e Silva e Figueiredo (2018), ambos foram publicados na revista *Actio - Docência em Ciências* vinculado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná. As duas publicações relatam sobre a evasão no curso de licenciatura em Química, porém, enquanto Silva e Figueiredo (2018) identificam o campo de pesquisa, sendo a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina, a pesquisa de Arrigo, Souza e Broietti (2017) destaca que os dados para identificar os elementos que caracterizam o ingresso e a evasão dos estudantes foram fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação de uma universidade pública do estado do Paraná.

Silva e Figueiredo (2018) apontam que o principal motivo para a evasão discente está diretamente ligado ao currículo do curso, que abrange mais as disciplinas do bacharelado e, portanto, os estudantes não se sentem motivados a permanecer sem o título de bacharel. Dessa forma, muitos acabam migrando dentro da própria instituição para cursos de Engenharia Química ou Engenharia de Materiais. Arrigo, Souza e Broietti (2017) utilizam apenas dados quantitativos para demonstrar o problema da evasão, apresentando o total de evadidos por ano de ingresso, que equivale a mais da metade da turma.

Dias *et al.* (2021) buscaram compreender a evasão no curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), investigando tanto fatores relacionados à universidade quanto ao próprio curso. Por

meio de questionários aplicados à turma ingressante em 2016 e entrevistas com discentes formados, os autores identificaram que os principais motivos para a desistência estão ligados à dificuldade de acompanhar o ritmo das disciplinas, deficiências do Ensino Médio, ingresso tardio na universidade, falta de dedicação e condições financeiras desfavoráveis. Além disso, observou-se que fatores motivacionais, como o sentimento de pertencimento, a interação com professores e o acesso a bolsas de estudo, contribuem significativamente para a permanência dos estudantes no curso.

Ramos e Gomes (2020) expõem sobre a evasão no curso de licenciatura em Matemática, ofertado na modalidade EaD da UniCesumar. Mesmo que o estudante seja de outras regiões do Brasil, podendo cursar de qualquer localidade, a sede principal da universidade está situada em Maringá, no estado do Paraná. Considerando isso, o artigo, após a aplicação de um questionário *quali-quantitativo* encaminhados para mil participantes, apontou que a maioria do perfil dos participantes era homens casados; com renda de 2 a 4 salários-mínimos; que possuem filhos e têm faixa etária entre 20 e 40 anos de idade; que atuam como professores e moram na região sul do Brasil. Nesse ponto, os relatos sobre o abandono do curso a distância ocorreram por questões como, a ausência do contato presencial com professores e colegas, a falta de apoio do tutor presencial e os problemas em cursar disciplinas da área da Matemática.

No geral, os resultados das pesquisas nos revelam que a evasão nos cursos de licenciatura é uma questão complexa, refletindo não apenas as escolhas individuais dos estudantes, mas também as condições estruturais e contextuais que envolvem a formação inicial de professores no Brasil. Além disso, os trabalhos apresentam estudos de diferentes regiões do Brasil, como Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, que, pela diversidade populacional, asseguraram uma representação ampla e inclusiva das diversas realidades educacionais presentes no país.

Com a finalidade de apresentar os resultados do balanço da produção acadêmica, sintetizamos os resultados das pesquisas selecionadas, coletadas dentro do recorte de 2014 a 2024, identificando as principais causas da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, conforme mostrado no quadro 2

Quadro 2 – Principais causas e motivos identificados no levantamento da produção acadêmica sobre evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024)

Principais Causas e Motivos da Evasão	Quantidade de
---------------------------------------	---------------

	trabalhos
Desempenho acadêmico ou dificuldade de aprendizagem	11
Matriz Curricular	4
Trabalho e Estudo	9
Escolha pelo curso de licenciatura aconteceu como segunda opção	4
Desestímulo por parte dos docentes do curso	3
Baixa remuneração do profissional formado	4
Valorização do profissional	7
Decepção com o curso	1
Desmotivação	2
Greve e falta de professores	1
Falta de interação e problemas de relacionamento com colegas	2
Reprovações nas disciplinas de exatas	11
Fatores psicológicos (ansiedade, depressão, entre outros)	1
Desemprego	1
Falta de tempo	2
Problemas financeiros	4
Falta de identidade com o curso ou vocação profissional	4
Didática ineficaz	1
Aulas remotas - Pandemia do Covid-19	1
Jubilamento	1
Ascensão profissional e social	1
Gravidez	1

Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2024).

Observamos que os principais resultados que permeiam a maioria das pesquisas analisadas indicam o “Desempenho acadêmico”, a “Dificuldade de aprendizagem”, a “Reprovação nas disciplinas de exatas”, como exemplo, Cálculo e Física, disciplinas dos períodos iniciais do curso, e a conciliação entre “Trabalho e estudo”, que, por vezes, leva o estudante ao desgaste físico e emocional com a falta de tempo, fazendo-o decidir pelo abandono do curso. Ademais, a dificuldade para alcançar um bom desempenho nas disciplinas pode estar relacionada com a falta de conhecimentos básicos, reflexos de lacunas na formação da Educação Básica.

Segundo Garcia e Gomes (2022), a principal razão para a evasão é a dificuldade de rendimento escolar e as reprovações. Essa questão de desempenho e reprovação é amplamente reconhecida pela comunidade acadêmica de cursos de Ciências Exatas, bem como em áreas específicas das Ciências Exatas, oferecidas em cursos de outras áreas. Esse resultado enfatiza os danos que esse problema causa, com a diplomação tardia, representando um prejuízo direto e a possível evasão. No entanto, quais seriam as condições e as determinações que ocasionaram a dificuldade do rendimento escolar e as reprovações, para que conduzisse o estudante a evadir?

À primeira vista pode parecer inteiramente razoável a pergunta, mas se aprofundarmos a análise da gênese do problema, é importante considerarmos outros determinantes para compreendermos a essência do nosso objeto de pesquisa.

Paz (2016) argumenta que a evasão deve ser entendida como um sinal de resistência e resposta a um sistema educacional que, muitas vezes, não atende às necessidades dos licenciandos. Por vezes, essa necessidade está atrelada às condições socioeconômicas desses estudantes, que precisam conciliar trabalho com estudos. Outro determinante é que, apesar dessa realidade, as instituições de ensino “não oferecem muitas possibilidades de flexibilidade aos estudantes, demonstrando que as causas relatadas, nacionalmente, podem servir de explicação ao abandono nesses cursos” (Paz, 2016, p. 15).

Sobre esse aspecto, Gerba (2014), Maia (2018) e Castro (2019) também apontam o descontentamento dos estudantes com a carreira escolhida e a falta de incentivo financeiro (bolsas de assistência estudantil) por parte das universidades que, ocasionalmente, tornam-se motivos cruciais na evasão de um curso de graduação.

Segundo Castro (2019), a escolha pelo curso de licenciatura foi feita como uma segunda opção. Nesse contexto, os estudantes desejavam ingressar em cursos como Engenharia, Administração e Medicina, mas, com receio de não serem aprovados, optaram por entrar em uma universidade na área de licenciatura, uma vez que não conseguiram arcar com as despesas e custos dos cursos dos seus sonhos. Portanto, eles utilizam o curso de licenciatura como uma “porta de entrada” para alcançar seus objetivos como, por exemplo, a oportunidade de transferência interna, divulgada por editais das universidades.

Rozar (2015), Silva e Sampaio (2019) apontam em suas pesquisas que o trabalho é uma das principais causas da evasão nos cursos de licenciatura. A carga horária de trabalho e a inflexibilidade e horário de trabalho foram os principais fatores causadores da evasão. Os estudantes relatam que trabalhar durante o dia afeta seu desempenho nas disciplinas de Cálculo. Como resultado, muitos desses estudantes acabam abandonando o curso devido ao cansaço, ao desgaste e também, às dificuldades acumuladas desde a Educação Básica nos conteúdos de Matemática.

Diante dessas dificuldades com relação às disciplinas de exatas, a maioria dos trabalhos realizados evidenciam que o principal determinante que acarreta a evasão universitária e que predomina nos cursos de licenciatura em

Matemática, Física e Química, é caracterizado como a retenção nas disciplinas de Cálculo 1 e Física. Segundo Gerba (2014), Cairus *et al.* (2015), Arrigo, Souza e Broietti (2017), Bonato e Mello (2017), Lima e Pimentel (2017) Daltoé *et al.* (2018) e Lopes (2019) a retenção, a defasagem nos conteúdos de exatas e a dificuldade de assimilar os conteúdos, são os motivos que levam os licenciandos a desistirem do curso durante sua trajetória.

Nesse panorama, os cursos de licenciatura estão perdendo espaço entre os jovens, tornando-se menos atrativos e, sendo vistos como uma das últimas opções para obter um diploma. Em sua tese, Simões (2018) debate sobre a falta de atratividade que está relacionada com o currículo do curso de licenciatura e até mesmo a realidade distante da teoria com a prática.

De acordo com Libâneo (2024), a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia é concebida de modo a dialogar intrinsecamente com a prática docente, configurando uma formação sólida para o professor e, conseqüentemente, consolidando a Pedagogia como uma ciência da educação.

Essa abordagem se distingue daquela observada em outras licenciaturas, notadamente nas áreas das Ciências Exatas, onde o currículo frequentemente se direciona a uma ênfase mais acentuada no bacharelado. Nesses casos, o foco recai nas disciplinas da "área dura" do curso, o que, por vezes, resulta em uma formação que prioriza o aprofundamento disciplinar em detrimento das práticas e dos saberes pedagógicos essenciais à docência.

Nesse entendimento, Libâneo e Pimenta concluem que:

[...] a tese de que a formação de todo educador deve ter por base a docência precisa ser entendida dentro de posicionamentos localizados de intelectuais, em momentos históricos específicos da educação brasileira. Com isso queremos dizer que tudo o que é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais aguerridas que tenham sido, não podem ser cristalizadas. A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. Às novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia. Além disso, no mundo inteiro existem cursos específicos de pedagogia (em alguns lugares denominados "ciências da educação") distintos dos cursos de formação de professores (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 13).

Como complemento, Gatti (2010, p. 1373) afirma que:

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação

básica é feita de forma fragmentada [...] Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos "Conhecimentos específicos da área" e aos "Conhecimentos específicos para a docência", embora as instituições públicas mantenham, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura.

Contudo, apesar da rigidez dos currículos nos cursos, por meio dos resultados sobre a evasão dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, é possível identificar o perfil dos estudantes. Gatti (2009) destaca que, nos últimos anos, houve uma mudança significativa nas características dos indivíduos que optam pela carreira docente, com um aumento na participação de pessoas originárias das classes C e D¹¹, como também evidenciou que as mulheres são a maioria.

Embora seja nítido o perfil dos estudantes que frequentam e buscam por cursos de licenciatura como a primeira formação e em universidades públicas, é necessário considerar que, na maioria das vezes, o estudante de licenciatura é oriundo da rede pública e possui uma condição socioeconômica baixa, precisando conciliar trabalho e estudo. Isso é diferente, por exemplo, do perfil da maior parte dos estudantes que buscam ou ingressam nos cursos de Medicina, Direito, Agronomia, Engenharia, entre outros cursos elitizados.

Adachi (2009), em sua pesquisa, constata que:

O perfil do estudante que cursa Medicina e Engenharia é o de alunos que normalmente se dedicam exclusivamente aos estudos, solteiros e que dependem dos pais até a formatura. Para o curso de Direito os perfis dos estudantes são variados - existem alunos que acabaram de concluir o ensino médio, outros que atuam na área jurídica, como também profissionais que trabalham em outras áreas, mas que necessitam do conhecimento do Direito para desempenhar suas funções - têm idades diferentes e os mais jovens possuem maior facilidade, apesar da falta de experiência, o que os deixa mais propensos a desistir (Adachi, 2009, p. 75).

Segundo Daitx, Quadros e Strack (2016, p. 11), existe, também, uma cultura de prestígio e reconhecimento atribuído a cada curso, tanto internamente quanto externamente à instituição, fundamentada no perfil dos estudantes que

¹¹ Nas pesquisas de mercado, as classes sociais são categorizadas simplesmente com base em faixas pré-definidas (A, B, C, D, etc.), que são estabelecidas a partir dos níveis de renda e consumo dos indivíduos (Sandroni, 2010, p. 148-149). Na perspectiva marxista, conforme Lukács (1981, p. 92), "a divisão da sociedade em classes é determinada pela posição de cada indivíduo no processo de produção". Desse modo, essa classificação em classes A, B, C ou D escondem os antagonismos fundamentais entre capital e trabalho.

ingressam. De acordo com os autores, esse perfil é definido tanto pelas condições socioeconômicas quanto pelos resultados obtidos pelo estudante no exame do vestibular. Nessa perspectiva, a escolha pelo curso sucede por várias determinações, que vão desde o contexto social, econômico, geográfico etc. do estudante, até fatores de ordem pessoal.

Outro aspecto a ser destacado é que, na busca pelo curso de graduação, alguns estudantes acabam optando pelo ingresso nos cursos de licenciatura na modalidade EaD, como já mencionamos. A crescente adesão ao ensino a distância pode ser uma das possíveis causas do esvaziamento e da evasão dos cursos de licenciatura, na modalidade presencial, das universidades públicas.

A procura por cursos de licenciatura a distância pode ser justificada, conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p.18), pela “[...] concentração de empregos para docentes na educação básica e, dentro desta, no ensino fundamental encontra justificativa nos montantes de matrículas registrados”, principalmente quando se trata da formação inicial de professores, para atuarem na Educação Básica. Além disso, é notável a crescente oferta de cursos de licenciatura a distância, com anúncios de 2ª licenciatura¹² em 6 a 12 meses, a preços acessíveis e com ingresso facilitado. Também é possível encontrar especializações na área da Educação, com a possibilidade de concluir até três pós-graduações em prazos que variam de 3 a 18 meses.

Mas se enganam aqueles que pensam que, apesar da flexibilidade e facilidade de ingresso na EaD, não há abandono discente. As pesquisas de autores como Santos (2014), Rozar (2015) e Ramos e Gomes (2020) indicam que a principal causa da desistência está na dificuldade dos estudantes em acessar e utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle, na ausência do contato presencial com professores e colegas, e na falta de apoio do tutor presencial para sanar dúvidas e dificuldades.

Outro ponto importante, ao se analisar a evasão durante os anos de 2014 a 2024, é o impacto da pandemia de COVID-19, em 2020. O contexto da

¹² A oferta massiva destas formações aligeiradas é frequentemente veiculada em redes sociais (como Instagram e Facebook) e em plataformas de networking profissional como o LinkedIn, através de anúncios patrocinados que prometem "diplomas garantidos" e formação em tempo recorde. Exemplos destas práticas podem ser consultados em: <https://www.instagram.com/p/DM0KleCOzme/>, <https://www.instagram.com/p/DCPKg-LONkg/> e <https://faculdadeimes.org.br/>. Esta estratégia de marketing reforça a face mercantil da Educação Superior, onde a celeridade da obtenção do título se sobrepõe à densidade do processo formativo.

pandemia mudou a realidade mundial, indo do ensino presencial ao ensino remoto emergencial (Veloso, 2022). Esse cenário teve um impacto significativo na saúde mental da população em geral, com um aumento considerável nos relatos de altos níveis de depressão, estresse e ansiedade, devido ao isolamento social repentino (Torales *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020). Além disso, os estudantes tiveram dificuldades em manter uma rotina de estudos durante a pandemia e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois isso exigiu uma maior autonomia na realização das atividades e na compreensão do conteúdo ministrado por meio de uma tela digital (Santos *et al.*, 2022).

Além dessa questão que impacta a Educação Superior, a profissão docente também sofre com a desvalorização decorrente da precarização do trabalho no sistema capitalista. Tal processo de precarização no sistema capitalista contemporâneo é assim sintetizado por Kuenzer (2021, p. 76):

A precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado; inscreve-se no movimento de precarização do trabalho em geral, processo constituinte do modo capitalista de produção, que vem sendo intensificado no regime de acumulação flexível.

Compreende-se, portanto, que a precarização não constitui apenas um subproduto do sistema, mas uma dimensão estruturante e funcional do processo de acumulação do capital. Assim como o próprio capitalismo se reconfigura para enfrentar e superar suas crises, a precarização do trabalho assume novas formas à medida que se transformam as relações de produção. Nesse contexto, os desafios novos e antigos da profissão docente expressam de maneira contundente as fragilidades da formação inicial, agravadas pelas condições objetivas de trabalho às quais os professores estão submetidos. Tais condições incluem a desvalorização econômica, a expansão de vínculos laborais terceirizados, temporários e pontuais, organizados sob a lógica *do just in time*, a restrição da autonomia pedagógica em sala de aula, o adoecimento laboral, como o *burnout*, a superlotação das turmas, as cobranças excessivas impostas por governos de viés autoritário e a implementação de reformas de orientação neoliberal, entre outros fatores.

Nesse cenário, a compreensão da evasão nos cursos de licenciatura exige uma análise que transcenda a aparência dos dados, situando o fenômeno nas contradições do regime de acumulação flexível. Desse modo, a evasão deve ser compreendida também como um processo marcado pela desvalorização e precarização do trabalho sob essa lógica.

Destaca-se, ainda, a chamada “dupla evasão” apontado por Ristoff (1999), que se refere ao abandono da profissão docente após a conclusão da formação inicial. Essa problemática também merece atenção especial, considerando o déficit significativo de professores de Ciências Exatas na Educação Básica. Assim, é fundamental compreender não apenas os fatores que levam os estudantes a desistirem dos cursos de licenciatura, mas também as razões pelas quais, mesmo após formados, muitos optam por não seguir na docência. Essa dimensão da evasão profissional precisa ser incorporada às discussões, a fim de promover estratégias mais eficazes de permanência e valorização da carreira docente.

Em síntese, nas pesquisas analisadas, as causas da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, percebe-se que, embora a desvalorização da carreira docente seja um fator relevante, há uma significativa dificuldade em concluir esses cursos, sobretudo devido à estrutura curricular rígida e ao alto índice de reprovações em disciplinas como Cálculo. Tal cenário compromete a permanência dos estudantes nessas formações. Nesse sentido, medidas pedagógicas, com foco específico na formação de professores, podem representar uma alternativa viável para aumentar o número de concluintes nessas áreas. No entanto, é importante ressaltar que esse não é o único fator a ser considerado.

Diante disso, no próximo capítulo pretendemos contextualizar os cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química das universidades estaduais do Paraná, com foco no nosso campo de estudo, a Universidade Estadual de Londrina. Também abordaremos as políticas públicas de assistência estudantil, que têm como objetivo ampliar e assegurar a permanência dos estudantes na Educação Superior, sendo mais um elemento a ser considerado na análise.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Neste capítulo, apresentamos os cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química oferecidos pelas universidades estaduais do Paraná, situando a Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo é identificar as políticas públicas de assistência estudantil e as políticas específicas da universidade, para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, seus limites e contribuições. Para atingirmos o objetivo deste capítulo, buscamos contextualizar a universidade e os cursos analisados, correlacionando com o nosso objeto de estudo, a evasão.

Para encontrar os dados referentes às universidades estaduais, utilizamos como fonte de pesquisa o site da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que fornece informações da Educação Superior do estado. Vimos, ao longo do capítulo anterior, que cada instituição e curso apresentam várias facetas que culminam na desistência estudantil.

Essa contextualização dos cursos e da Universidade Estadual de Londrina evidencia os cenários nos quais, no âmbito da Educação Superior, incidem múltiplas determinações que contribuem para a evasão, fenômeno que se pretende investigar no decorrer desta pesquisa. Para tanto, foram elencadas as universidades estaduais do Paraná, que, por intermédio de seus cursos de nível superior, habilita profissionais para o exercício da docência nas áreas de Matemática, Física e Química.

Em seguida, apresentamos as políticas públicas de assistência estudantil e as políticas específicas da universidade, bem como aquelas voltadas para os cursos de licenciatura. Para tal propósito, abordamos as políticas de assistência estudantil do governo federal, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que visa garantir a permanência e o êxito de estudantes em Instituições Federais da Educação Superior, profissional e tecnológica, inclusive os programas voltados para a licenciatura como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica (RP) e o mais recente Programa Mais Professores para o Brasil, que inclui o Pé-de-Meia Licenciatura.

Destacamos, também, as políticas de assistência estudantil da Universidade Estadual de Londrina, que visam apoiar a permanência e a formação dos estudantes. Dentre os principais destacam-se o Programa de Apoio à Permanência (PROPE), que inclui, principalmente, bolsas de auxílios financeiros para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e moradia estudantil. O

programa também oferece recursos para o acesso ao ensino superior como Sistema de Seleção Unificada (SISU) e políticas de cotas.

Por último, encerramos o capítulo com uma reflexão crítica sobre a Lei Geral das Universidades (LGU), aprovada em 2021, no contexto do governo de Carlos Massa Ratinho Júnior¹³, destacando os efeitos e impactos nas universidades estaduais, nos cursos de licenciaturas com baixa taxa de diplomação e no futuro dos estudantes.

3.1 OFERTA E DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

No Paraná, segundo as informações do Ministério da Educação (2024), são ofertados 162 cursos de licenciatura em nove instituições públicas. Dentre as universidades, o estado conta com 185 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 7 estaduais, 4 federais e 174 privadas, conforme evidenciado no site do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (2024).

Inicialmente, apresentamos os três cursos que são objeto de nossa pesquisa (Matemática, Física e Química), ofertados em todas as universidades estaduais. Para isso, buscamos informações de dois modos: 1) consulta na página da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI) e; 2) portal de cada universidade estadual para obter dados como o ano de início dos cursos, o número de vagas disponíveis, a localidade onde são ofertados, a duração do curso e o título obtido (bacharelado ou licenciatura), evidenciados nas tabelas 4, 5 e 6.

¹³Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como Ratinho Junior, é governador do estado do Paraná desde 1º de janeiro de 2019, reeleito para um segundo mandato iniciado em 2023. Filiado ao partido PSD (Partido Social Democrático), sua gestão é marcada por uma orientação política de viés neoliberal, com foco na redução do papel do Estado, parcerias público-privadas, privatizações e incentivos à iniciativa privada como motor do desenvolvimento econômico.

Tabela 4 – Oferta do curso de licenciatura e bacharelado em Matemática nas universidades estaduais do Paraná (2025)

Universidade	Cidade	Grau	Vagas	Turno	Ano de início
UEL	Londrina	Bacharelado	30	Matutino	1970
UEL	Londrina	Licenciatura	40	Noturno	1970
UEM	Maringá	Bacharelado	85	Noturno	1970
UEM	Maringá	Licenciatura	42	Vespertino/ Noturno	1970
UEPG	Ponta Grossa	Licenciatura	60	Noturno	1950
UNIOESTE	Cascavel	Licenciatura	46	Noturno	1987
UNIOESTE	Foz do Iguaçu	Licenciatura	46	Noturno	1998
UNICENTRO	Guarapuava	Licenciatura	40	Noturno	1970
UNICENTRO	Irati	Licenciatura	40	Noturno	2006
UENP	Cornélio Procopio	Licenciatura	40	Noturno	1974
UENP	Jacarezinho	Licenciatura	50	Noturno	1960
UNESPAR	Apucarana	Licenciatura	40	Noturno	2012
UNESPAR	Campo Mourão	Licenciatura	40	Noturno	1998
UNESPAR	Paranaguá	Licenciatura	40	Noturno	1997
UNESPAR	Paranavaí	Licenciatura	40	Noturno	2004
UNESPAR	União da Vitória	Licenciatura	40	Noturno	2000

Fonte: Dados disponibilizados pela SETI. Organizado pela autora (2025).

Ao observarmos a tabela 4 intitulada "Oferta do curso de licenciatura e bacharelado em Matemática nas universidades estaduais do Paraná", notamos que, das 7 universidades estaduais, apenas 2 proporcionam o curso de graduação com dois títulos, bacharelado e licenciatura, sendo elas a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No que se refere à disponibilidade de vagas nos cursos de licenciatura, observa-se uma variação de 40 a 60 vagas, conforme a instituição. Adicionalmente, verifica-se que todas as licenciaturas são ofertadas no período noturno, com a única exceção da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que oferece o curso nos turnos da tarde e da noite. Outro ponto interessante é o ano de início do curso, com a licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sendo a mais antiga, iniciada em 1950, e o curso mais recente, iniciado em 2012, na Universidade Estadual do Paraná – Campus de Apucarana (UNESPAR).

Na tabela 5 apresentamos a distribuição do curso de Física ofertado nas universidades estaduais do Paraná.

Tabela 5 – Oferta do curso de licenciatura e bacharelado em Física a nas universidades estaduais do Paraná (2025)

Universidade	Cidade	Grau	Vagas	Turno	Ano de início
UEL	Londrina	Bacharelado	30	Integral	1974
UEL	Londrina	Licenciatura	30	Noturno	1976
UEM	Maringá	Bacharelado	30	Vespertino/Noturno	1972
UEM	Maringá	Licenciatura	30	Noturno	1972
UEM	Goioerê	Licenciatura	40	Noturno	2009
UEPG	Ponta Grossa	Bacharelado	30	Integral	1991
UEPG	Ponta Grossa	Licenciatura	30	Noturno	1990
UNICENTRO	Guarapuava	Licenciatura	30	Noturno	2002

Fonte: Dados disponibilizados pela SETI. Organizado pela autora (2025).

Ao examinarmos as informações fornecidas na tabela 5 sobre o curso de Física nas universidades estaduais do Paraná, notamos que, das 7 instituições, apenas 4 universidades disponibilizam essa graduação. A Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) são as universidades que oferecem tanto o bacharelado quanto a licenciatura. A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a quarta universidade, disponibiliza apenas a graduação em licenciatura em Física. Quanto ao turno de oferta, a maioria das licenciaturas é disponibilizada no período noturno. No entanto, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) oferece o curso de bacharelado em Física nos períodos vespertino e noturno, proporcionando maior flexibilidade aos estudantes.

Porém, essa adaptabilidade pode afetar o curso de licenciatura em Física, pois, as produções acadêmicas analisadas, como a de Rozar (2015) e Simões (2018), apontam que os estudantes não criam uma identidade com a docência, mas sim com a disciplina em si. Essa tendência pode resultar na transferência interna da licenciatura para o bacharelado, especialmente, levando em consideração que ambos os cursos são disponibilizados no noturno. Essa particularidade se distingue de outras universidades que disponibilizam cursos em tempo integral, o que pode ser um obstáculo para os discentes que precisam conciliar os estudos com o trabalho.

Na tabela 6, verificamos a oferta do curso de Química.

Tabela 6 – Oferta de cursos de licenciatura e bacharelado em Química ofertados nas universidades estaduais do Paraná (2025)

Universidade	Cidade	Grau	Vagas	Turno	Ano de início
UEL	Londrina	Bacharelado	40	Integral	1972
UEL	Londrina	Licenciatura	40	Noturno	1972
UEM	Maringá	Bacharelado	44	Integral	1970
UEM	Maringá	Licenciatura	44	Noturno	1970
UEPG	Ponta Grossa	Licenciatura	30	Noturno	1994
UNIOESTE	Toledo	Bacharelado	50	Matutino	2003
UNIOESTE	Toledo	Licenciatura	43	Noturno	1998
UNICENTRO	Guarapuava	Bacharelado	30	Integral	1997
UNICENTRO	Guarapuava	Licenciatura	30	Noturno	1997
UNESPAR	União da Vitória	Licenciatura	48	Noturno	2003

Fonte: Dados disponibilizados pela SETI. Organizado pela autora (2025).

Diante das informações contidas na tabela 6, sobre curso de Química, percebe-se que 10 cursos são ofertados em 6 universidades estaduais, das quais 4 são com título de bacharelado, em sua maioria, ofertados em turnos integrais ou matutinos, o que pode representar um desafio para os estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo. Já os cursos de licenciatura em Química funcionam no período noturno, o que pode sugerir uma tentativa de atender os discentes que trabalham durante o dia. A implementação dos cursos começou nos anos 1970 pela Universidade Estadual de Maringá (1970) e 1972 pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). A década de 1970 foi caracterizada por um crescimento expressivo na disponibilidade de cursos de graduação, incluindo as licenciaturas, e por um maior envolvimento do setor privado na Educação Superior (Santos; Mororó, 2019).

No que diz respeito à desistência dos estudantes nos cursos de formação docente, a evasão nas licenciaturas das universidades estaduais do Paraná atinge cerca de 52%, conforme dados de 2021 da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti). Ao buscar dados recentes sobre a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, nas universidades estaduais do Paraná, constatou-se que o site da Seti forneceu apenas os indicadores de cursos e estudantes matriculados, limitados ao ano de 2018.

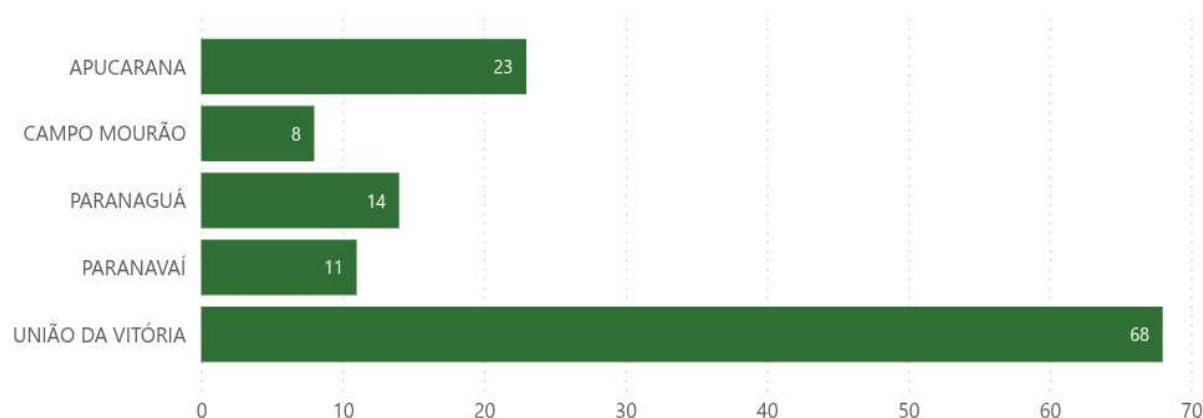
Para complementar e apresentar os dados de cada universidade estadual, consultamos os sites dessas instituições (UEM, UEL, UNESPAR, UENP, UEPG, Unioeste e Unicentro). Nesta análise, constatou-se que há uma escassez de informações sobre egressos, desistentes e graduados. Quando esses dados estão disponíveis, o acesso é limitado, geralmente requerendo uma solicitação formal por meio do e-protocolo, contato direto com setores administrativos específicos ou

consulta ao portal estatístico do Censo da Educação Superior.

Entre as universidades investigadas, a UNESPAR destaca-se como uma das poucas que disponibiliza, em seu portal institucional dados mais completos sobre os cursos, como o total de estudantes matriculados, o perfil dos estudantes, os índices de abandono, a quantidade de formados, o desempenho acadêmico e as matrículas suspensas. Essa transparência, mesmo que não seja total, demonstra um comprometimento da instituição em organizar os dados acadêmicos de maneira estruturada.

Desse modo, a análise específica dos cursos de licenciatura em Matemática e licenciatura em Química da UNESPAR, baseada nos dados de desistência de 2024 disponíveis para consulta anual no portal da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), indica que a evasão acumulada nesses dois cursos totalizou 124 estudantes desistentes em todos os câmpus da instituição. Deste montante, o Campus União da Vitória registrou a maior incidência, com 68 evadidos, conforme evidenciado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Evasão nos cursos de licenciatura em Matemática e Química por campus da UNESPAR (2024)



Fonte: UNESPAR, 2024.

Devido à falta de informações recentes sobre os índices de evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química das universidades estaduais do Paraná, decidiu-se retomar a produção acadêmica levantada neste estudo, elencado no quadro 3.

Quadro 3 – Produções acadêmicas sobre a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química nas universidades estaduais do Paraná (2014 a 2024)

Instituição	Curso	Autores	Categoria
UEL	Química	Arrigo, Souza e Broietti (2017); Lopes (2019)	Artigo/ Dissertação
UEM	Matemática	Ferreira e Barros (2018)	Artigo
UEPG	N/E	-	-
UNESPAR	Matemática	Cordeiro (2021)	Dissertação
UENP	N/E	-	-
Unicentro	Física	Dias <i>et al.</i> (2021)	Artigo
Unioeste	Matemática	Andretta e Villwock, (2015)	Artigo

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES e SciELO. Organizado pela autora (2025).

Para reforçar a dimensão do problema da evasão em cada universidade estadual e analisar a produção científica disponível, retomamos a sumarização dos trabalhos no quadro 3. Com base nesta análise, observou-se que, no período de dez anos (2014-2024), foram publicados poucos trabalhos acerca da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química. Essa escassez evidencia que este é um fenômeno ainda pouco explorado, apesar da sua relevância e de se constituir em um problema recorrente no âmbito da Educação Superior.

Adicionalmente, notou-se a ausência de pesquisas que abordem especificamente a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química em importantes instituições do estado, como a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), considerando o recorte temporal e metodológico do levantamento realizado entre março e outubro de 2024.

Desse modo, a pesquisa de Arrigo, Souza e Broietti (2017) apresenta dados estatísticos sobre a evasão, fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), destacando que aproximadamente 50% dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura em Química evadem nos dois primeiros anos de formação. Embora esses dados estatísticos sejam cruciais para dimensionar a gravidade do problema, eles não esgotam a compreensão sobre as suas causas, tampouco permitem um aprofundamento nas múltiplas determinações envolvidas no abandono discente.

Nesse sentido, buscando aprofundar a compreensão desse fenômeno e ultrapassar a mera análise estatística, os estudos de Andretta e Villwock (2015), Ferreira e Barros (2018), Lopes (2019), Dias *et al.* (2021) e Cordeiro (2021) adotaram

uma abordagem metodológica mista. Nessas pesquisas, dados institucionais — frequentemente fornecidos pelas Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) — foram articulados a dados qualitativos, obtidos por meio da aplicação de questionários e entrevistas com licenciandos, tanto evadidos quanto matriculados. O objetivo central dessa articulação consistiu em identificar e discutir as causas e os motivos do abandono. Os resultados dessas pesquisas convergem ao revelar que a evasão se configura como um fenômeno multidimensional, relacionado a aspectos acadêmicos, socioeconômicos, curriculares e institucionais.

A relevância dos dados apresentados reside no fato de que eles evidenciam a gravidade do fenômeno da evasão e sua natureza multifacetada, a qual se manifesta de diferentes formas em distintas realidades institucionais. Portanto, para dar continuidade à construção do conhecimento relacionado a este estudo, a próxima seção apresentará, de forma detalhada, a universidade que constitui o nosso campo de pesquisa, bem como os cursos de licenciatura investigados.

3.2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

O município de Londrina, localizado no norte paranaense, atualmente conta com 577.318 habitantes, de acordo com o IBGE (2024), teve sua origem como município no ano de 1934. Desde então, o município passou por um processo de expansão impulsionado pelas atividades econômicas ligadas à agricultura e à pecuária. Nesse cenário de crescimento, desenvolvimento regional e necessidade da população, a criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) ocorreu por meio da unificação de diversas faculdades fundadas a partir de 1956, entre elas: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1956), a Faculdade Estadual de Direito (1956), a Faculdade Estadual de Odontologia (1962), a Faculdade de Medicina do Norte do Paraná (1966) e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis (1968) (Fanatti, 2007).

A partir da integração dessas instituições, a UEL foi oficialmente criada pelo Decreto Estadual nº 18.110, de 1970, sendo posteriormente reconhecida pelo Ministério da Educação, em 1971. Com isso, consolidou-se como a primeira universidade pública da cidade de Londrina (Fanatti, 2007).

A estrutura da UEL é composta pela Reitoria, responsável pela gestão da instituição em conjunto com três instâncias colegiadas: o Conselho Universitário, o Conselho de Administração e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Vinculados

à Reitoria, encontram-se o Gabinete do Reitor, a Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores, a Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS), a Coordenadoria de Comunicação, a Prefeitura do Campus, a Assessoria de Auditoria Interna, a Assessoria de Relações Internacionais, além das Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD), Extensão (PROEX), Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), Administração e Finanças (PROAF), Recursos Humanos (PRORH) e Planejamento (PROPLAN).

Atualmente, a universidade possui 9 centros de estudo, disponibilizando um total de 53 cursos de graduação, sendo 13 deles cursos de licenciatura¹⁴. Esses cursos se encontram espalhados por diversos espaços físicos no campus universitário. Sendo assim, os centros de estudos que englobam as licenciaturas são: o Centro de Ciências Biológicas (CCB), o Centro de Ciências Exatas (CCE), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), o Centro de Educação Física e Esporte (CEFE) e o Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), conforme dados concedidos pela Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) e do portal da universidade.

A sua infraestrutura acadêmica inclui centenas de salas de aula, laboratórios e espaços ao ar livre, destinados ao avanço do ensino, pesquisa e atividades de extensão. A UEL ocupa uma área de aproximadamente 235 hectares, distribuída entre o Campus Universitário, a Fazenda Escola e outros espaços institucionais, como a Casa de Cultura e o Hospital Universitário (HU). Segundo dados disponibilizados pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio do boletim UEL em Dados 2024, a instituição conta com 17.692 estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, além de um corpo docente composto por 1.702 professores.

Após essa breve contextualização sobre a origem e estrutura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), as seções seguintes serão dedicadas à apresentação dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química oferecidos pela instituição.

¹⁴ A Universidade Estadual de Londrina (UEL) oferece 13 cursos de licenciatura, incluindo: Letras (Inglês, Português, Literatura), Ciências Sociais, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Música, Pedagogia e Computação. Para mais informações, consultar o portal oficial da UEL: <https://sites.uel.br/prograd/graduacao/catalogo-dos-cursos-de-graduacao/>

3.2.1 Licenciatura em Matemática

O curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criado em 1970, por meio do Decreto Estadual nº 18.110, de 1970, com a primeira turma formada em 1974. Tanto a licenciatura quanto o bacharelado são oferecidos pelo Departamento de Matemática (DMAT), no Centro de Ciências Exatas (CCE), com duração mínima de 4 e máxima de 8 anos. Ambos os cursos são oferecidos na modalidade presencial, sendo que o curso de Licenciatura em Matemática obteve nota 4 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), enquanto o Bacharelado obteve a nota 3, refletindo a qualidade do ensino e a formação oferecida pela instituição (UEL, 2025),

Segundo o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹⁵, de 2022, o objetivo da licenciatura em Matemática é formar profissionais capacitados para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio. A formação busca desenvolver competências essenciais para que o futuro professor atue de forma crítica e inovadora, sendo capaz de trabalhar em equipes multidisciplinares, argumentar e estabelecer conceitos matemáticos, interpretar dados, elaborar modelos e resolver problemas. O curso também enfatiza a importância da adaptação às novas tecnologias educacionais, com o intuito de renovar e aprimorar as práticas pedagógicas, além de estimular a reflexão contínua sobre o papel do professor em sala de aula.

3.2.2 Licenciatura em Física

O curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituído pela Resolução nº 166, de 14 de julho de 1973, tem como missão formar profissionais capazes de atuar no Ensino Fundamental e Médio, ministrando aulas de Física com um domínio profundo dos conceitos fundamentais da área. A duração mínima do curso é de 4 anos e meio e a máxima é de 9 anos, sendo oferecido no turno noturno, com 30 vagas anuais.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹⁶, disposto no site da

¹⁵Para acessar o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Matemática verificar o link: <https://graduacao.uel.br/matematica/licenciatura-ppc/>

¹⁶ Para acessar o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física verificar o link: <https://graduacao.uel.br/fisica/licenciatura-ppc/>

UEL, o curso licenciatura em Física foi inicialmente estruturado no sistema de créditos semestrais, o que possibilita maior flexibilidade para o estudante no planejamento de sua trajetória acadêmica, permitindo-lhe cursar disciplinas de acordo com seus interesses e disponibilidade de tempo.

Entretanto, com a necessidade de adequação à Resolução CEPE nº 071/2021, o curso passou a adotar o sistema de matrícula por atividade acadêmica. Essa mudança exigiu uma reestruturação da matriz curricular, que passou a se fundamentar em três pilares principais: 1) o início do curso com disciplinas introdutórias e de base; 2) a organização sequencial das disciplinas, de forma a garantir uma correlação vertical entre os conteúdos ao longo dos semestres; e 3) a distribuição equilibrada da carga didática, evitando a sobrecarga de disciplinas com alto grau de dificuldade em um mesmo período letivo (UEL, 2022).

Essa transição da flexibilidade para a sequencialidade é um ponto-chave na análise da evasão. Embora a nova estrutura vise o controle pedagógico e a redução da reprovação, a perda da autonomia e flexibilidade pode invisibilizar as condições reais de permanência do estudante noturno, gerando um novo fator de risco para o abandono do curso, conforme sinalizado pelas produções acadêmicas.

3.2.3 Licenciatura em Química

O curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criado pela Resolução nº 100/72, de 25 de maio de 1972, e entrou em funcionamento em 16 de fevereiro de 1973. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a licenciatura em Química é oferecida no período noturno com duração mínima de 5 anos e com duração máxima de 10 anos. As salas de aula e o Departamento estão situados no Centro de Ciências Exatas (CCE), ao lado da Biblioteca Central e no famoso calçadão da UEL.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹⁷, em 2006, as habilitações de bacharelado e licenciatura em Química passaram por alterações significativas em suas ementas, conforme a Deliberação da Câmara de Graduação nº 06/2006. Desde então, ambos os cursos continuaram a ser reformulados ao longo dos anos, acompanhando as diretrizes educacionais e as demandas da sociedade.

¹⁷ Para acessar o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Química verificar o link: <https://graduacao.uel.br/quimica/licenciatura-ppc/>

A proposta curricular atualmente vigente, estabelecida pela Resolução CEPE/CA nº 82/2021, trouxe mudanças estruturais relevantes também para o curso de licenciatura, com a inclusão de atividades complementares (120 horas), atividades extensionistas (260 horas), uma disciplina optativa de Libras, além da disciplina de Ciclo de Seminários, que contempla temáticas como Direitos Humanos, Diversidade Étnico-Racial e de Gênero, Educação Ambiental, Inclusão e Cultura Afro-Indígena, adequações que seguem as exigências da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

3.3 CAMINHOS PARA O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO: AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Partimos da ideia de que o acesso, a permanência e o abandono dos estudantes na Educação Superior fazem parte da construção de políticas públicas como um instrumento para reduzir a desigualdade social. É partindo dessa problemática, que compreendemos a importância de caminhos para o enfrentamento da desistência de estudantes na Educação Superior.

Portanto, nesta seção, serão apresentadas as políticas públicas de assistência estudantil, assim como aquelas direcionadas especificamente aos cursos de licenciatura.

3.4 AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: O SURGIMENTO DO PNAES

A história da Assistência Estudantil no Brasil está entrelaçada com a da política de Assistência Social, uma vez que ambas surgem no contexto dos movimentos sociais de oposição à ditadura militar e a elaboração da Constituição Federal de 1988. Contudo, a discussão sobre a assistência estudantil começou a ganhar destaque, especialmente, durante a democratização e a expansão da educação superior, em meados da década de 1950 a 1970, com o movimento estudantil representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade nacional de representação estudantil, criada em 1937.

Na análise de Vasconcelos (2010, p. 401), observou-se que "entre as décadas de 50 e 70 criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares". Mas foi nos anos 1970 que a educação superior passou por uma grande expansão,

fazendo com que o número de matrículas aumentasse de 300 mil, em 1970, para 1,5 milhão, em 1980.

Com o aumento no número de vagas, às pessoas oriundas da classe trabalhadora começaram a fazer parte da Educação Superior, minimizando os efeitos da desigualdade social. No entanto, esses sujeitos encontraram dificuldades em permanecer e concluir os cursos de nível superior. É nesse momento que os estudantes universitários, a partir da década de 1960, instauram um movimento estudantil em defesa de uma assistência, dando destaque ao movimento da Reforma Universitária¹⁸, um marco significativo nas transformações das instituições de Educação Superior no Brasil. Durante esse período, os movimentos sociais e educacionais passaram a questionar as condições de permanência da classe trabalhadora nas universidades, buscando garantir o acesso e a permanência de estudantes de diferentes origens socioeconômicas.

Já em 1987, dois movimentos significativos no setor educacional superior começaram a destacar a assistência estudantil: o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES).

Segundo Vasconcelos (2010, p. 604),

Esses dois segmentos educacionais defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a evasão escolar decorrente das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.

Isso significa que todos os estudantes, sem considerar sua situação socioeconômica, deveriam possuir as mesmas oportunidades para ingressar e se manter na universidade. O Fórum acreditava que o auxílio estudantil não era despesa,

¹⁸ A Reforma Universitária, no Brasil, segundo Martins (2009), deve ser compreendida no contexto mais amplo das mobilizações estudantis globais de 1968, que assumiram distintos matizes políticos conforme o contexto local. Enquanto em países como França, México e Estados Unidos os protestos se articularam em torno de pautas como a crítica ao autoritarismo, à guerra e ao conservadorismo nas instituições educacionais, no Brasil, o movimento estudantil somava à reivindicação pela redemocratização e a exigência de reestruturação do ensino superior. A resposta do regime militar veio com a criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, cujo relatório incorporava diretrizes anteriores, como o Parecer nº 977/65, buscando alinhar a universidade aos imperativos do desenvolvimento econômico, à racionalização da gestão acadêmica e à ampliação controlada do acesso ao ensino superior. A reforma introduziu medidas como o regime de créditos, a divisão em departamentos, o ciclo básico e a institucionalização da Pós-Graduação.

mas sim, um investimento, considerando essa área como estratégica para a diminuição das desigualdades sociais dentro das universidades públicas federais (FONAPRACE, 2012).

Entre o final dos anos 1980 e o começo dos 1990, a assistência estudantil começou a se organizar de maneira mais estruturada em algumas Instituições Federais de Ensino Superior. No entanto, o suporte ao estudante de graduação ocorria de maneira intermitente e isoladamente, a partir de cada instituição e, frequentemente, dependia da percepção dos administradores e da capacidade de persuasão dos departamentos de assistência estudantil perante a comunidade universitária (Almeida, 2019, p. 104).

Embora houvesse reformas e movimentos estudantis no século passado, foi no início do século XXI, especialmente durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, 2003-2010 e Dilma Rousseff, 2011-2016, que foram estabelecidos e/ou regulamentados programas voltados para Educação Superior, cujo objetivo era contribuir para o acesso e a permanência dos estudantes nesse nível de educação.

Nesse cenário, durante o segundo mandato do Presidente Lula (2007 a 2010), um período caracterizado pelo crescimento do acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior, conforme discutido por Pizza e Siquelli (2024), foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES foi estabelecido pelo Ministério da Educação, em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro do mesmo ano. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, veio reforçar as diretrizes estabelecidas anteriormente. De acordo com o Ministério da Educação (2007), o principal objetivo do PNAES é garantir que os alunos de baixa renda permaneçam no ensino superior. Conforme previsto no Art. 2º do decreto que o institui, o PNAES visa:

I - democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos; III - reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal; IV - contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes; V - apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países; VI - estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica; VII -

estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil (Brasil, 2010).

O surgimento do PNAES transformou a proposta para a formulação de novas políticas de assistência estudantil no Brasil, não ignorando o fato histórico das lutas estudantis do século XX, considerado como uma conquista, fruto de esforços coletivos entre docentes e discentes. A mobilização desses sujeitos representou o avanço de uma batalha histórica para assegurar a assistência estudantil como um direito social, que visa a igualdade de oportunidades para os alunos da educação superior nas instituições públicas (Vasconcelos, 2010).

Todavia, o PNAES, instituído por meio do decreto de 2010, configurava-se, até junho de 2024, como uma política pública de governo e não de Estado. Isso significa que, embora o programa tenha como finalidade garantir a permanência de estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sua continuidade estava sujeita às mudanças de gestão e orientações políticas dos diferentes governos, diferentemente das políticas de Estado, que tendem a apresentar maior estabilidade e permanência ao longo do tempo.

A partir de julho de 2024, o PNAES foi instituído pela Lei Federal nº 14.914/2024, transformando-se em política de Estado. Com isso, o programa passa a ter maior estabilidade e continuidade, uma vez que políticas de Estado devem ser preservadas independentemente das alterações nos governos, consolidando-se como compromisso da administração pública.

Mesmo sendo um programa de âmbito federal, a implementação do PNAES ocorre de maneira descentralizada, conferindo a cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) autonomia administrativa para empregar seus recursos de acordo com as necessidades e especificidades locais. Nesse contexto, Silva Toti (2022) destaca a importância das equipes multiprofissionais que integram profissionais das áreas de Educação, Serviço Social e Saúde Mental como um fator diretamente relacionado à pluralidade de ações e intervenções desenvolvidas. A pesquisa evidencia que as instituições com maior profissionalização dos serviços de apoio e maior participação em instâncias decisórias tendem a oferecer uma diversidade mais ampla de ações de Apoio Pedagógico, fortalecendo a permanência estudantil e, conseqüentemente, contribuindo para a redução da evasão.

Portanto, diante dessa autonomia e descentralização, o PNAES possibilita às IFES desenvolverem políticas contextualizadas e articuladas, integrando de forma sistêmica o apoio material, pedagógico e psicossocial. Essa dinâmica reforça

a premissa de que a permanência estudantil não depende exclusivamente de recursos financeiros, mas sim de uma estrutura institucional organizada, profissionalizada e robusta, capaz de implementar intervenções plurais e integradas, conforme demonstrado na análise de Silva Toti (2022).

3.4.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo Ministério da Educação, em 12 de dezembro de 2007, e implementado como política pública em 2009, teve como objetivo oferecer bolsas de incentivo à formação de futuros professores, buscando aproximar os licenciandos da prática docente desde os primeiros períodos do curso.

Segundo Bartochak *et al.* (2021), o programa foi pensado para melhorar a formação de professores e, ao mesmo tempo, contribuir com escolas públicas que apresentavam baixo desempenho educacional, medido por indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A prioridade era fortalecer a formação de professores para o ensino médio, especialmente nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática. Na sequência, também se deu atenção às licenciaturas voltadas para os anos finais do ensino fundamental, com foco nas áreas de Ciências e Matemática.

Johann e Lima (2023) relatam que, ao longo dos anos, diversas portarias e editais normatizaram e reconfiguraram o programa, com destaque para a Portaria nº 096/2013, que estabeleceu o regulamento oficial do PIBID. Ainda em 2013, com a sanção da Lei nº 12.796, o programa foi inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 62, parágrafo 5º, elevando-o à condição de política de Estado, e não apenas de governo, indicando seu papel estruturante na política nacional de formação de professores.

Em 2014, o Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), que representava o programa nas discussões com a CAPES e o MEC, alertou sobre o risco de descontinuidade do PIBID devido ao não cumprimento, por parte do governo, do pagamento das verbas necessárias para a execução dos projetos. Isso se deu no contexto da crise financeira global de 2008, que teve reflexos no Brasil, e da crise política interna que se agravou em 2013, culminando no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (Paulo, 2018; Silva Campelo,

2019).

Após o golpe de 2016, o governo de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), implementou medidas que afetaram diretamente o financiamento de áreas essenciais como educação e saúde, incluindo a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como "PEC do fim do mundo" ou "PEC da Maldade", que estabeleceu um teto de gastos para essas áreas por 20 anos. Isso significava um congelamento dos recursos disponíveis para projetos, como o PIBID, gerando um descompasso entre as necessidades da educação e os recursos disponíveis.

Segundo Silva Campelo (2019), em meio aos cortes, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, fez um pronunciamento sobre a Residência Pedagógica (possivelmente uma nova iniciativa ou projeto do governo). Para a autora, essa proposta se assemelhava estruturalmente ao PIBID, mas com o objetivo de "padronizar" os currículos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que, na visão da autora, resultaria na precarização da formação dos professores.

Diante disto, as mudanças no campo educacional, tanto no governo de Michel Temer (2016-2018) quanto no de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o PIBID passou por instabilidades e cortes que, conforme Santos e Bianchini (2022, p. 28), evidenciaram "projetos educacionais retrógrados, com pensamentos conservadores, levando o Brasil a um retrocesso educacional".

Com a vitória do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, o programa foi retomado e ampliado. As primeiras medidas incluíram o aumento do número de bolsas e a ampliação da participação de universidades e institutos federais. Além disso, o valor da bolsa foi reajustado, passando de R\$400,00 para R\$700,00. Desse modo, apesar dos obstáculos enfrentados e das ameaças de congelamento durante o período das reformas, o PIBID continua ativo até os dias de hoje, cumprindo sua função essencial na formação de professores ao estabelecer uma conexão direta entre o ambiente acadêmico e a realidade social das escolas, possibilitando melhores condições de permanência dos estudantes nas licenciaturas.

3.4.2 Residência Pedagógica

O ano de 2018 foi marcado por um período de transição política e econômica no Brasil, iniciado com a entrada de Michel Temer em 2016, após o golpe sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff. Esse processo resultou em reestruturações

profundas, orientadas pelo modelo neoliberal e que afetam a educação brasileira até os dias de hoje. Entre as principais transformações desse período, destacam-se a Reforma do Ensino Médio (2016) e a Proposta de Novos Modelos de Formação Docente, como o Edital nº 6/2018 da CAPES, que instituiu a Residência Pedagógica. Esse edital reflete a tentativa de articular teoria e prática nos cursos de licenciatura, visando uma formação mais eficaz e integrada com a realidade escolar.

Faria e Diniz Pereira (2019) destacam que a residência pedagógica surgiu como uma proposta a partir do Projeto de Lei do Senado nº 227/2007, que buscava instituir a residência como uma etapa obrigatória e complementar na formação dos professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A ideia foi inspirada no modelo da residência médica, com a intenção de proporcionar uma formação prática intensiva, com 800 horas de duração, voltada para a qualificação dos professores, além de incluir uma bolsa de estudos.

Corroborando com essa influência dos moldes da residência médica, a tese de Brasil (2022) afirma que a Residência Pedagógica Brasileira (PRP) se baseia nesse formato, implementando uma metodologia prática intensiva, voltada para a inserção de futuros professores nas instituições da Educação Básica. Ao comparar o PRP com a *Boston Teacher Residency* (BTR), a autora analisa tanto os pontos fortes quanto os pontos fracos desse novo modelo de formação de professores, que busca integrar teoria e prática. Além disso, a autora critica a estrutura e os obstáculos que ainda impedem sua completa implementação no cenário educacional brasileiro.

Com o início do programa em 28 de fevereiro de 2018, por meio da Portaria nº 38 de 2018, o Programa visava:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

Dado o exposto, diferentemente do PIBID, a Residência Pedagógica

funcionava como uma modalidade de estágio supervisionado, em que os estudantes participavam de atividades como regência em sala de aula e intervenções pedagógicas, sob a orientação de docentes da universidade e de professores da Educação Básica. Os participantes recebiam uma bolsa no valor de R\$400,00. Uma das principais distinções em relação ao PIBID é o fato de que, por se tratar de uma espécie de estágio, somente estudantes que já tenham cursado, no mínimo, 50% da carga horária do curso, ou seja, a partir do 5º semestre ou início do 3º ano, poderiam se candidatar.

Faria e Diniz Pereira (2019) afirmam que, ao abordar a implementação do programa, essas iniciativas proporcionam uma experiência prática intensa com professores experientes, permitindo que o estudante adquira conhecimentos práticos mesmo durante a formação inicial. No entanto, sob a ótica de Brasil (2022), há contradições na implementação do programa, uma vez que, ao longo da residência, os estudantes enfrentam desafios nas escolas que evidenciam as limitações do modelo de formação docente, no qual a teoria acaba ficando em segundo plano, em função da necessidade urgente de soluções práticas e imediatas, demandadas pelas escolas.

Segundo informações do site Perobal, da Universidade Estadual de Londrina, o Programa de Residência Pedagógica, que até então operava de maneira independente, foi encerrado em sua forma atual e integrado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), resultando na criação de um único programa. Nesse aspecto, a última edição da Residência Pedagógica como programa independente foi concluída no ciclo de 2022 a 2024. As atividades e bolsas anteriormente vinculadas à Residência Pedagógica foram realizadas no novo PIBID. A implementação ocorreu após a divulgação do edital nacional da CAPES, com previsão para o início das atividades em agosto de 2025.

3.4.3 Pé-de-Meia Licenciatura

Inicialmente o Pé-de-Meia, criado pelo governo federal por meio da Lei nº 14.818, sancionada em 16 de janeiro de 2024, surgiu com a intenção de apoiar estudantes do ensino médio, especialmente aqueles de baixa renda. O objetivo do programa, estabelecido pelo Ministério da Educação, é garantir a permanência desses estudantes na escola, evitando que precisem abandonar os estudos para ingressar no mercado de trabalho.

No mesmo contexto, o Ministério da Educação instituiu o "Pé-de-Meia Licenciatura", conforme o Decreto nº 12.358, como parte do Programa Mais Professores para o Brasil. O objetivo dessa política é incentivar a conclusão dos cursos de licenciatura por estudantes com bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que, para participar, é necessário atingir a média de 650 pontos na avaliação. Contudo, há uma discrepância em relação à média exigida, uma vez que, segundo o Ministério da Educação, os estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura entre 2018 e 2021 obtiveram, em média, 572 pontos no ENEM. Dessa forma, poucos atendem aos critérios de elegibilidade para o programa, considerando a nota de corte de 650 pontos e a adesão voluntária.

O baixo desempenho dos estudantes na prova do ENEM não apenas reflete deficiências no nível educacional básico, mas também indica uma falta de interesse pelo curso de licenciatura. Esse desempenho insatisfatório é sintoma de um processo educacional insuficiente, no qual a aprendizagem ao longo da Educação Básica apresenta lacunas significativas, que já foram apresentadas nesta pesquisa, como exemplo a Reforma do Novo Ensino Médio, a "plataformização", a falta de estrutura adequada, a falta de professores etc.

Como resultado, muitos estudantes ingressam nos cursos de licenciatura nas universidades públicas com notas baixas, devido à baixa concorrência provocada pela reduzida adesão e pelo desinteresse dos jovens por essa formação. Essa combinação cria um ciclo negativo, pois esses estudantes, com desempenho inferior, enfrentam um ensino mais rigoroso e estruturado, que inclui teorias e conteúdos que a Educação Básica não oferece de forma completa. Essa defasagem dificulta a assimilação dos conteúdos e a adaptação ao ritmo mais rigoroso e cientificamente exigente da Educação Superior, o que pode levar à evasão, como demonstra as pesquisas analisadas nesse estudo, como as reprovações nas disciplinas de Cálculo I, logo nos primeiros anos do curso.

Outro aspecto importante é o incentivo financeiro oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que será pago durante toda a duração do curso. A bolsa terá o valor de R\$1.050,00 mensais para os estudantes aprovados em cursos presenciais de licenciatura que se inscreverem e forem selecionados. Desse total, R\$700,00 poderão ser retirados diretamente pelo estudante, enquanto os R\$350,00 restantes serão depositados em uma conta poupança, que poderá ser resgatado após a conclusão do curso.

Embora o Pé-de-meia Licenciatura implemente bolsas de auxílios financeiros para resolver a evasão e ajudar os estudantes a concluir o curso, seu impacto será restrito a um curto período. Isso acontece porque a evasão nos cursos de licenciatura não se limita apenas às questões socioeconômicas durante o curso, mas também se estende após a formação dos estudantes. Da mesma forma, é fundamental ressaltar que os incentivos financeiros para atrair jovens à profissão docente não devem ser limitados apenas ao período de formação inicial, mas também abranger a etapa posterior à conclusão do curso.

Nesse sentido, a remuneração dos professores no Brasil é inferior à de muitas outras profissões, o que agrava a desvalorização da carreira docente e dificulta a atração e retenção de novos profissionais na área. Segundo dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2025), a remuneração média de um professor da Educação Básica no Brasil é significativamente abaixo da média nacional.

O Piso Salarial Profissional Nacional, para os professores da rede pública da Educação Básica, no Brasil, foi ajustado para R\$4.867,77, em 2025, para uma carga horária de 40 horas semanais, o que representa um incremento de 6,27% acima da inflação. Embora esse reajuste traga um alívio para os profissionais da educação, ele ainda está longe de refletir o valor adequado para a importância da função e as condições de trabalho enfrentadas pelos docentes. Além disso, o salário real dos professores brasileiros continua sendo significativamente inferior ao da maioria dos países membros da OCDE.

Em um estudo recente realizado pela OCDE, no relatório *Education at a Glance* (EaG), de 2024, a remuneração dos professores no Brasil foi classificada como a pior entre os países analisados. Isso é um reflexo claro da desvalorização da profissão docente no Brasil, onde a falta de investimentos e o baixo salário prejudicam a qualidade do ensino e desestimulam a permanência e a atração de novos profissionais para a área.

Mesmo com a exigência da Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, que obriga a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal a garantirem planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação básica pública, conforme definido no artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), a valorização do magistério continua sendo um desafio.

No estado do Paraná, até julho de 2025, o governo estadual não cumpria o piso salarial dos professores, pagando valores significativamente inferiores ao estabelecido por lei. Segundo as informações disponíveis no site e na tabela salarial fornecida pela APP-Sindicato (2025), o valor para professores com 40 horas era de R\$4.420,00, ou seja, R\$447,77 abaixo do piso salarial. Além do vencimento-base, os profissionais recebem auxílio-transporte de R\$891,32 e gratificação de tecnologia e ensino (GTE) de R\$846,32, o que pode dar a impressão de que os docentes recebem acima do piso salarial. Contudo, é importante lembrar que essas gratificações podem ser retiradas a qualquer momento, já que constituem verbas não salariais, portanto não incorporadas ao salário.

Portanto, à medida que se expandem e se desenvolvem iniciativas voltadas à permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, como o Pé-de-Meia Licenciatura, é fundamental reconhecer suas limitações em atingir os discentes de forma eficaz, uma vez que apresentam contradições sistêmicas, como a exigência de critérios de desempenho no Enem para a concessão das bolsas. Além disso, torna-se imprescindível repensar a insegurança que marca o mundo do trabalho docente, pois a realidade salarial permanece insuficiente e a precarização assume formas cada vez mais complexas, tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva.

3.5 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UEL:

Ao explorar as políticas de assistência estudantil da Universidade Estadual de Londrina, percebemos que ela está diretamente ligada ao desenvolvimento da instituição e ao reconhecimento da importância de políticas que promovem a equidade no acesso e permanência dos alunos no ensino superior.

A pesquisa de Finatti (2007), intitulada "Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Londrina/Uel", destacou a importância de enfatizar a assistência como um direito essencial. Naquele período, a pesquisa revelou que, apesar de haver apoios pontuais, a falta de uma política integrada prejudicava o rendimento acadêmico de alunos em situação de vulnerabilidade.

A partir desse diagnóstico e na demanda de atender aos novos marcos legais, em particular a Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), a UEL progrediu na organização de seus programas. Nesse cenário, foi criado o Programa de Apoio à Permanência (PROPE), em 2013. O PROPE, que começou a operar oficialmente em 2014, foi criado para combater as desigualdades sociais e acadêmicas, servindo como

uma ponte entre as políticas de ação afirmativa para ingresso e a garantia de que os alunos possam concluir sua graduação com dignidade.

Nesse sentido, o Programa não só oferece suporte ao estudante já matriculado, como também trabalha na base, promovendo as opções de ingresso — como o sistema de cotas, o SISU, a Prova Paraná Mais e a Feira das Profissões — para os alunos da rede pública de ensino. Além disso, gerencia a isenção da taxa de vestibular e o Cursinho Especial Pré-Vestibular (CEPV). Desse modo, atualmente, a implementação dessa rede de apoio é realizada de maneira integrada ao Serviço de Bem-Estar à Comunidade (SEBEC).

Para Fanatti (2007), o objetivo dessa institucionalização é minimizar os conflitos vivenciados por alunos que não conseguem equilibrar as demandas do mercado de trabalho com as exigências da graduação, assegurando que a permanência seja um direito ao qual todos têm acesso, independentemente de sua situação socioeconômica. Ao integrar serviços como habitação, alimentação e suporte pedagógico em uma política robusta, a UEL reforça seu papel social de mudar a trajetória de vida de seus cidadãos. No entanto, a continuidade e a eficácia dessas ações de assistência dependem diretamente do marco regulatório¹⁹ estadual, que hoje se apresenta sob a forma da Lei Geral das Universidades (LGU). Embora a UEL tenha estruturado o PROPE e o SEBEC como pilares de um projeto institucional, a implementação da LGU traz desafios críticos, sendo frequentemente apontada como um instrumento de desestruturação das universidades públicas do Paraná.

Por essa razão, a próxima seção discutirá os impactos específicos da LGU e como as suas diretrizes podem comprometer a responsabilidade social das instituições públicas do Paraná.

3.6 LEI GERAL DAS UNIVERSIDADES

Tendo em vista a expansão da Educação Superior no Brasil e a construção das políticas de assistência estudantil que contribuíram para a inclusão de jovens provenientes dos estratos mais pobres da classe trabalhadora no acesso e na permanência na universidade, há ainda uma grande lacuna que ameaça e restringe as universidades estaduais do Paraná e a formação desses jovens.

¹⁹ Trata-se de um conjunto de regras, leis e diretrizes que controlam o funcionamento dos setores em que agentes privados oferecem serviços de utilidade pública.

A Lei Geral das Universidades (LGU), implementada pelo Governador Carlos Massa Ratinho Júnior, em 2021, surgiu por meio do Projeto de Lei nº 728/2021, que tramitou na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) e, após sua aprovação, foi sancionada pelo governador.

A LGU tem como objetivo estabelecer parâmetros para o financiamento e a distribuição de recursos entre as universidades estaduais, além de definir regras para a gestão de pessoas e critérios para a administração universitária. No entanto, ao analisar a Lei, é possível perceber um processo de desmantelamento que ameaça a autonomia das universidades públicas do Paraná, ferindo o dispositivo constitucional do Art. 207, que prevê que as universidades devem possuir autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Brasil, 1988).

Além disso, a LGU excede os limites estabelecidos pela Constituição ao buscar padronizar as normas de administração e alocação de recursos para todas as universidades estaduais do Paraná, interferindo diretamente na capacidade das instituições de exercerem sua autonomia. Essa violação afeta a capacidade das universidades de estabelecerem políticas acadêmicas ao executar programas de permanência estudantil conforme suas demandas particulares.

Segundo o Capítulo VI da LGU, verifica-se que:

Art.14 Os parâmetros de distribuição de cargos entre as Universidades Públicas Estaduais, estabelecidos nesta Lei, têm a finalidade exclusiva de compor o número total de cargos em cada Universidade Pública Estadual, que, no âmbito de sua autonomia didático-científica e administrativa, deverá regulamentar internamente os critérios de uso e distribuição de sua força de trabalho, assegurando o atendimento equilibrado das demandas administrativas, de ensino, pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação. [...]1º A diminuição do total de vagas de graduação presencial ofertadas pelas Universidades Públicas Estaduais implicará a revisão do quantitativo de cargos docentes a que tem direito, salvo quando compensada pela ampliação do quantitativo de vagas em outros cursos novos ou já existentes.

Embora a autonomia seja destacada, ela se torna relativa, condicionada a critérios mercantis. Ao regular a distribuição de cargos em cada universidade pública estadual, com base na alocação de sua força de trabalho, o processo acaba sendo restrito a uma regra externa e econômica, limitando a liberdade das instituições em tomar decisões dentro da sua própria realidade acadêmica.

Outro aspecto a ser considerado é a diminuição do número de vagas para graduação presencial nas universidades públicas estaduais. Isso pode impactar cursos que apresentam elevada taxa de evasão ou baixa procura. No vestibular de

2024 da Universidade Estadual de Londrina, para ingresso no ano de 2025, o curso de licenciatura em Espanhol recebeu duas inscrições para as dezesseis vagas disponíveis. Casos como esse estão sujeitos a cortes ou mudanças nos cursos que têm pouca demanda.

Nesse cenário, nota-se o aumento da competição por parte das universidades privadas, que ampliam a disponibilidade de vagas em cursos de graduação e intensificam a mercantilização do ensino. Portes e Duarte (2019, p. 152) afirmam que a mercantilização é um fenômeno em crescimento na Educação Superior, um processo que os autores denominam de financeirização, “[...] em que a educação, enquanto mercadoria, está lançada no mercado financeiro servindo de acumulação e concentração de capital”.

A partir da forma como se estruturam esses projetos, a LGU contribui para materialização privatista e mercantil da educação pública, por meio de políticas neoliberais que se concentram no processo de acumulação de capital. Assim, ao analisar a relação entre a evasão em universidades públicas, a escassez de estudantes e o crescimento das vagas ociosas, cria-se um cenário propício para a aplicação da Lei, que vê nessa conjuntura uma justificativa para suas ações de reestruturação e redução de vagas. Esse cenário, marcado pela subutilização das vagas e redução na demanda, permite a implementação de políticas que focam na racionalização dos recursos em vez de direcionar investimentos para a expansão e melhoria do acesso e permanência de jovens e adultos na Educação Superior.

Nesse contexto, a educação pública paranaense está integrada a um modelo que reforça conceitos provenientes do neoliberalismo, consolidado no mundo capitalista e posto em prática no Brasil a partir da década de 1990. Esse modelo começou a se firmar durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), quando foi implementada uma política de abertura às importações e começou o processo de privatização de empresas estatais.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a partir de 1995, essas diretrizes foram expandidas, com o crescimento das privatizações e diminuição do papel do Estado em várias áreas sociais, incluindo a educação. A educação, durante o governo do FHC, manteve-se no discurso de modernização econômica e inclusão social, mas adotando uma estratégia de reformas. Assim, o governo FHC implantou programas de avaliação e reforma, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica (FUNDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de incentivar a expansão do ensino superior privado (Robertson; Verger, 2012).

No entanto, é importante ressaltar que, enquanto as universidades privadas iniciaram uma expansão significativa, as universidades públicas, em vez de serem fortalecidas, sofreram cortes e restrições orçamentárias. O termo "parcerias público-privadas" começou a ganhar força na Educação Superior, impulsionado pela expansão das instituições privadas e pela utilização de recursos públicos para conceder bolsas de estudo nos cursos de graduação, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Apesar da mudança de governo em 2002, com a ascensão de Lula à presidência, princípios neoliberais permaneceram presentes no campo das políticas públicas, inclusive na educação. Embora o governo Lula seja comumente associado a políticas de esquerda e ao fortalecimento do papel do Estado, sua gestão insere-se em uma nova configuração político-econômica na América Latina, marcada pelo que se convencionou chamar de neodesenvolvimentismo²⁰ (Paccola, 2022).

De um modo geral, o que podemos inferir, é que a LGU expressa de forma clara os desdobramentos das políticas neoliberais aplicadas à Educação Superior, ao impor limites estruturais, rebaixar indicadores e transferir para a SETI decisões que deveriam ser da comunidade acadêmica, fragilizando a autonomia universitária. Seus efeitos não se restringem ao plano administrativo: materializam-se na precarização do trabalho docente, na restrição à pesquisa e à extensão, no risco de fechamento de cursos e na descaracterização da universidade pública como espaço de produção de conhecimento crítico e socialmente comprometido.

Dessa forma, a LGU revela-se não como uma política de fortalecimento da Educação Superior, mas como um instrumento de ajuste neoliberal que aprofunda desigualdades e intensifica a vulnerabilidade das condições de trabalho e permanência estudantil. A possibilidade de fechamento dos cursos que possuem poucas matrículas desvirtua a função social da universidade que tem um

²⁰ Conforme analisa Paccola (2022), esse modelo emerge como uma resposta às contradições do capitalismo e à crise estrutural do capital, que se agravou a partir da década de 1970, evidenciando os limites das políticas neoliberais em promover crescimento econômico e desenvolvimento social. No Brasil, o neodesenvolvimentismo articulou-se diretamente ao lulismo, consolidando a liderança política de Lula e do Partido dos Trabalhadores, ao mesmo tempo em que manteve certos elementos da lógica neoliberal, especialmente no que se refere à conciliação de interesses de classe e ao papel do Estado como mediador das contradições do capital.

papel estratégico na formação de profissionais, sobretudo de professores em áreas em que há poucos docentes formados em nível superior.

Adotar a lógica gerencialista em instituições públicas, com base na eficiência e eficácia, com o entendimento de que cursos com poucos estudantes se tornam “caros”, evidencia o quanto as instituições públicas de ensino superior, no estado Paraná, estão à mercê de uma perspectiva reducionista sobre o papel dessas instituições na sociedade. Tal concepção colide frontalmente com a defesa de Florestan Fernandes (1975), para quem a universidade constitui uma necessidade social e um espaço privilegiado de transformação estrutural da realidade brasileira.

Em última instância, a implementação da LGU contrapõe-se aos princípios de uma educação pública de caráter emancipatório. Enquanto Florestan Fernandes defendia uma universidade a serviço dos setores oprimidos e comprometida com a superação do capitalismo dependente, a LGU subordina a instituição universitária à chamada “gaiola de ferro” do mercado. Ao reduzir a função social da universidade a parâmetros estritamente financeiros, o Estado abdica de seu papel na formação de profissionais em áreas estratégicas — como as licenciaturas — e se submete a um metabolismo social que, orientado pela lógica da expansão e da acumulação de capital, compromete o futuro das próximas gerações.

No próximo capítulo, apresentamos o tema da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a exposição dos dados que refletem a realidade desses cursos, juntamente com o referencial teórico utilizado para a análise.

4 O PROBLEMA DA EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da investigação acerca da realidade e dos múltiplos determinantes que contribuem para o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina. Para atingir esse objetivo, torna-se fundamental explicitar a metodologia adotada e a base teórico-epistemológica que sustenta esta investigação. Assim, na seção 4.1, serão apresentados os procedimentos metodológicos e o referencial teórico que fundamentam a análise e a discussão dos resultados.

Na sequência, apresentamos, na seção 4.2 e nas subseções seguintes, os dados quantitativos coletados da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química na Universidade Estadual de Londrina, bem como a apresentação dos múltiplos determinantes que ocasionam a evasão, evidenciados por meio da aplicação de questionário semiestruturado, encaminhados aos estudantes que evadiram.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

O caminho para a construção da pesquisa foi direcionado a partir do seguinte questionamento: Quais são os múltiplos determinantes que têm ocasionado a evasão nos cursos de licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina? Para respondermos, buscamos apresentar, primeiramente, os dados estatísticos da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química na Universidade Estadual de Londrina. Desse modo, realizamos o levantamento e a coleta do número de estudantes que abandonaram os cursos na plataforma Qlik, solicitados por meio do eProtocolo e disponibilizados pela Assessoria de Tecnologia de Informação (ATI), onde foram computados e organizados pelo Analista Décio Wey Berti Júnior.

Por meio das informações disponibilizadas, verificamos, analisamos e organizamos os dados, conforme o ano de ingresso, a situação do estudante, a forma de ingresso e o curso. Tais dados evidenciam o percentual da evasão nos três cursos, como também a motivação que levou os estudantes a se evadirem. Junto com os dados estatísticos, também realizamos a aplicação de um questionário

semiestruturado (Apêndice C) construído no *Google Forms* e enviado a 794 ex-estudantes, via 1.096 e-mails fornecidos pela PROGRAD, divididos entre 363 para Matemática, 347 para Física e 386 para Química.

Optamos por esse instrumento devido à sua praticidade para o envio a todos os estudantes que abandonaram o curso. O questionário, que combina perguntas abertas e fechadas, foi elaborado de forma mista e dividido em duas partes. A primeira parte contém doze perguntas fechadas destinadas a identificar o perfil socioeconômico dos participantes. A segunda parte é composta por dezessete perguntas, sendo duas de resposta fechada, relacionadas ao curso realizado e ao tipo de ingresso, e as demais com respostas abertas, tratando de questões ligadas à trajetória no curso, como percepções, desafios e razões para a evasão.

O envio do questionário (Apêndice C) foi feito durante os meses de julho a setembro de 2025, e obteve ao todo vinte respostas, distribuídas em sete de Matemática, quatro de Física e nove de Química. Essas respostas foram analisadas sob a perspectiva teórica de que a compreensão da realidade é um processo de síntese de múltiplas determinações. Dessa forma, a escolha do método de análise está ancorada no materialismo histórico-dialético. A adoção desse método se fundamenta na compreensão de que os fenômenos devem ser analisados a partir de sua materialidade concreta e em sua totalidade. Tal perspectiva considera que a análise do objeto está necessariamente mediada pelas experiências, vivências e pela visão de mundo do sujeito que investiga. Nesse sentido, trata-se de um processo que exige a apropriação minuciosa da matéria investigada, a análise de suas formas de desenvolvimento e a identificação de seus nexos internos, conforme propõe o método marxiano (Marx; Engels, 2001, p. 51).

Sob essa perspectiva, Lukács (2013, p.11) esclarece que: ”

A “totalidade” no novo sentido (ontológico) marxista tem um papel fundamental nessa investigação. Ela constitui o eixo para a correta compreensão das leis do desenvolvimento objetivo do real, assim como a dialética é o eixo dos nexos entre seus momentos. Filosoficamente, são Marx e Lenin que lhe mostram o caminho para satisfazer – dentro dos limites da nossa capacidade de conhecimento – essa “pretensão de totalidade”.

Pode-se dizer que a totalidade não pode ser vista apenas como um mero ponto de vista para analisar os fenômenos sociais; ela requer uma compreensão mais abrangente, que esteja ligada à estrutura concreta da sociedade. A totalidade estabelece uma conexão entre economia, política e cultura, entendendo a realidade

como uma síntese de diversas influências.

Nesse sentido, ao analisar a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química na UEL, levando em conta a precariedade e precarização do trabalho docente nas condições da estrutura capitalista do século XXI, a organização política do Estado, as razões individuais para o abandono estudantil, a desvalorização da profissão, entre outros determinantes que integram o processo de desenvolvimento do fenômeno, enfatizamos a relevância da aplicação do método para a compreensão do fenômeno.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, por meio de gráficos, tabelas e quadros, serão exibidos os dados quantitativos da evasão e as análises das respostas aos questionários enviados pelos estudantes que abandonaram os cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da UEL, a fim de identificar os determinantes que contribuem para o desenvolvimento do fenômeno.

Desse modo, em um primeiro momento, estabelecemos a divisão das seções 4.3, 4.4 e 4.5, que apresentarão os resultados referentes aos três cursos analisados. Para tanto, a seção foi organizada da seguinte forma: primeiramente, serão apresentados os dados sobre a evasão no curso de licenciatura em Matemática, juntamente com as respostas do questionário aplicado. Em seguida, serão expostas as mesmas informações relativas ao curso de Física e, por fim, ao curso de Química.

Buscamos estabelecer relações entre os dados das licenciaturas, objeto de nossa análise, com os demais cursos da UEL, no que diz respeito à evasão. Além disso, buscamos analisar esses dados, cotejando com os do Censo da Educação Superior (2024).

4.3 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES EVADIDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA – UEL

Diante das considerações sobre o perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura, evidenciadas por estudos de Adachi (2009), Gatti (2009), Bonato e Mello (2017), Agostini (2019), Ramos e Gomes (2020), Senkevics (2021) e Silva *et al.* (2024), compreende-se que conhecer o perfil dos acadêmicos dos cursos de licenciatura é fundamental para entender o processo de

acesso e permanência na graduação, sobretudo daqueles que abandonam os cursos de Matemática, Física e Química da UEL. Essa identificação permite não apenas delinear e investigar os determinantes que levam à evasão, mas também subsidiar o desenvolvimento e a implementação de estratégias voltadas à permanência desses estudantes.

Nesse sentido, o estudo buscou traçar o panorama social, demográfico e financeiro dos estudantes que, em dado momento, desistiram da graduação. Para alcançar esse objetivo, a parte inicial do questionário, com perguntas abertas e fechadas, foi criada para coletar informações básicas, como idade, sexo, ocupação, meio de transporte, moradia, escolaridade e renda familiar.

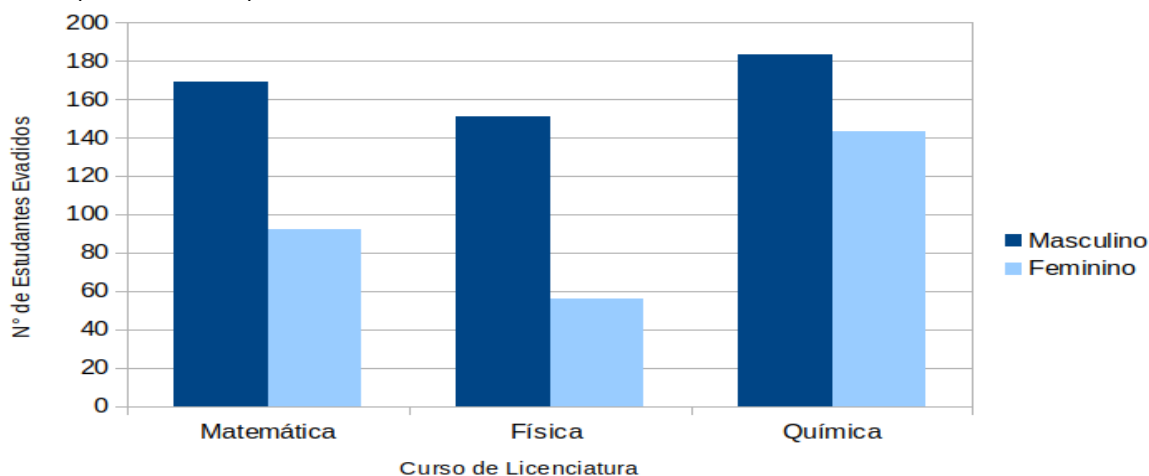
Dessa forma, torna-se crucial ir além da mera descrição estatística. A análise desses dados visa desvelar, em termos de classe social, quem é o sujeito que ingressa nos cursos de licenciatura e, mais precisamente, quem é o sujeito que efetivamente abandona o processo formativo.

A coleta desses elementos vai além de uma simples categorização demográfica. Ela se alinha à perspectiva do materialismo histórico-dialético, que sustenta que o ser humano não é um ser passivo, mas um ser essencialmente ativo e resultado de suas condições materiais de existência. O trabalho, em especial, é uma atividade vital que não apenas transforma a natureza, mas também constrói a identidade e a consciência do indivíduo. Lukács (1979, p. 73) afirma que: "o desenvolvimento essencial do homem é determinado pela maneira como ele produz". Sob essa ótica, a educação, a moradia, o transporte e a renda familiar não são apenas dados isolados; eles compõem a infraestrutura material que define as possibilidades e limitações da trajetória de cada estudante.

Inicialmente, destacamos que, no recorte estipulado para a pesquisa entre os anos de 2014 e 2024, foram registradas, na sua totalidade, 1.275 matrículas nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, das quais ocorreram 794 desistências ao longo desses 10 anos.

Dentre esse total, 20 estudantes responderam ao questionário, representando uma amostra pequena em comparação com o número total. Contudo, o gráfico 4, a seguir, mostra o levantamento realizado na plataforma Qlink, com o objetivo de ilustrar o número total de estudantes por sexo masculino e feminino, que abandonaram os cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da UEL, entre os anos de 2014 a 2024.

Gráfico 4 – Sexo dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física da UEL (2014 – 2024)



Fonte: Dados do Qlink. Organizado pela autora (2025).

Verificou-se que, nos três cursos analisados, a maioria dos estudantes evadidos pertence ao sexo masculino. Os dados revelam que, no curso de Matemática, evadiram-se 169 homens e 92 mulheres; em Física, o número foi de 151 homens e 56 mulheres; enquanto em Química, registraram-se 183 homens e 143 mulheres.

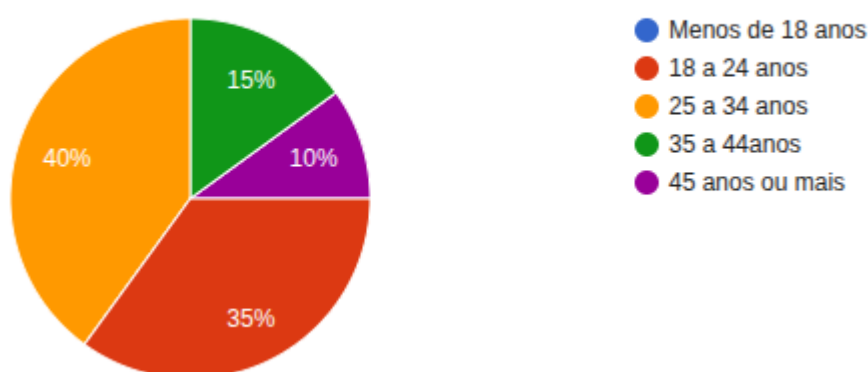
Essa diferença contrasta com a pesquisa de Silva e Figueiredo (2018), que ao analisar o perfil dos estudantes que abandonaram o curso de licenciatura em Química da UTFPR, descobriram que as mulheres eram maioria, tanto no curso quanto na decisão de ingressar nele. As autoras sugerem que isso pode ser atribuído ao fato de que o curso é direcionado para a formação de professores. De maneira similar, a licenciatura em Química da UEL conta com um público consideravelmente feminino, apesar de haver uma leve diferença em relação ao número de estudantes do sexo masculino. Isso reforça a ideia de que o curso tende a atrair um maior número de mulheres interessadas em seguir a carreira docente.

No que se refere aos vinte participantes que responderam ao questionário, onze são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Após a apresentação desses dados, passamos à análise da idade dos respondentes, visando compreender de maneira mais detalhada o perfil desse grupo.

Em relação à faixa etária, o gráfico 5 ilustra que a maioria dos participantes se concentra entre 25 e 34 anos, com oito respostas (40%), seguida pelo grupo de 18 a 24 anos, com sete participantes (35%). Há ainda três participantes na faixa de 35 a 44 anos (15%) e dois participantes com 45 anos ou mais (10%). Esses

dados indicam um grupo predominantemente jovem-adulto, período em que muitos estudantes já iniciaram a vida profissional e podem enfrentar desafios para conciliar trabalho e estudos.

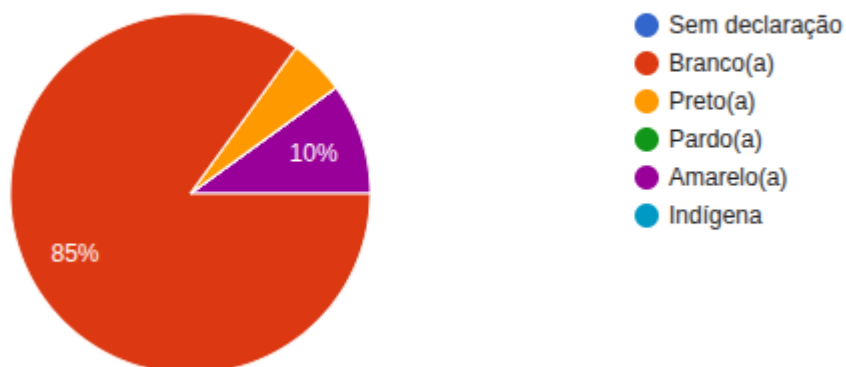
Gráfico 5 – Faixa etária dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Em relação à cor/raça, o gráfico 6 mostra que, a maioria dos participantes se identifica como branca (85%), enquanto dois participantes se identificam como amarelos (10%) e um participante se declara como preto (5%). Essa homogeneidade pode ser um reflexo tanto da amostra específica quanto da composição demográfica da região onde os cursos são ofertados. Além disso, indica que questões étnico-raciais não foram os principais motivos alegados para a evasão nesse grupo. Esse resultado é similar ao encontrado por Agostini (2019), que aponta que a somatória total de estudantes pretos e pardos na licenciatura em Química da UNESP não ultrapassa 25% dos ingressantes.

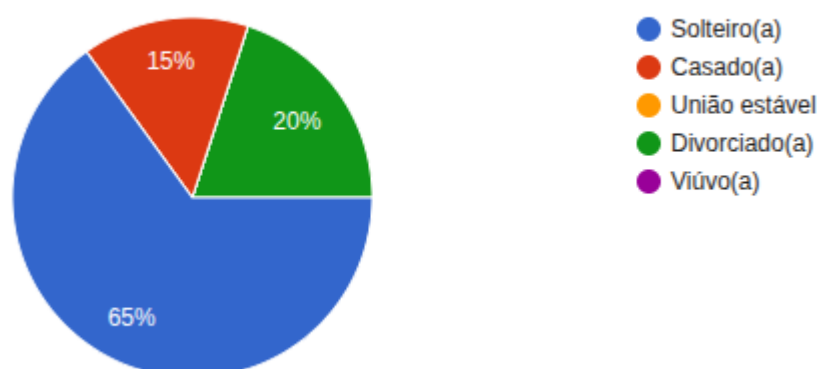
Gráfico 6 – Etnias dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Em seguida, no gráfico 7, referente ao estado civil dos participantes, a maioria se declarou solteira (65%). Também há uma porcentagem de divorciados (20%) e casados (15%). A predominância de estudantes solteiros corrobora a noção de que a maior parte dos evadidos desse grupo não possui dependentes diretos, o que, em teoria, poderia diminuir as responsabilidades familiares.

Gráfico 7 – Estado civil dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



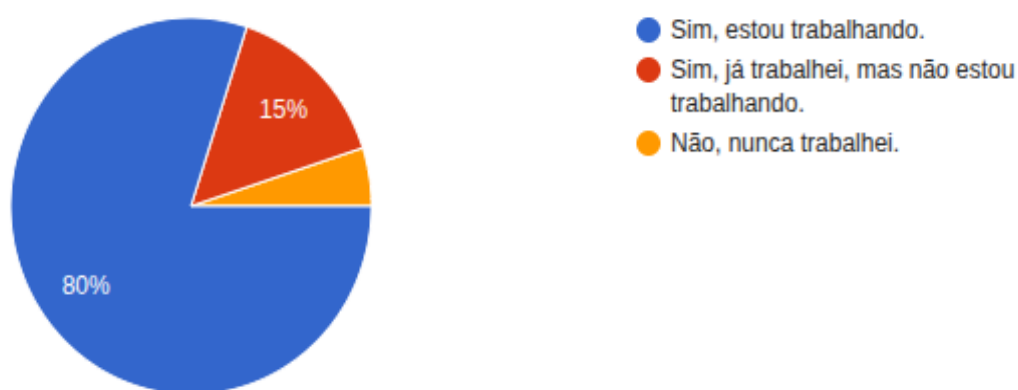
Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Em relação à parentalidade, dos vinte participantes que responderam ao questionário, dezesseis declararam não ter filhos, enquanto quatro confirmaram que têm. Esse dado, combinado com o estado civil, corrobora a noção de que a

maioria dos participantes não têm dependentes diretos. Contudo, conforme evidenciado nos dados referentes ao trabalho e à renda, não ter filhos não implica na ausência de pressões socioeconômicas.

No gráfico 8, são apresentados os dados relativos à inserção no contexto profissional. Observa-se que 80% dos estudantes afirmaram estar trabalhando no momento da evasão, 15% declararam que já haviam trabalhado, mas não estavam exercendo nenhuma atividade profissional, e 5% declararam nunca ter trabalhado. Esses dados confirmam a conhecida sobreposição entre estudo e trabalho entre estudantes da Educação Superior pública, especialmente em cursos noturnos ou voltados à formação de professores. A dupla jornada imposta a esses sujeitos tende a impactar diretamente no seu desempenho acadêmico e sua permanência no curso.

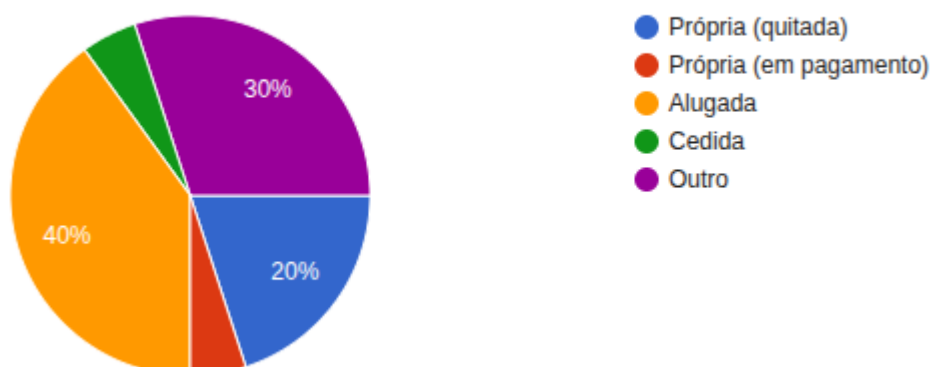
Gráfico 8 – Contexto profissional dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Com relação à situação de moradia dos estudantes que evadiram, as respostas evidenciam uma certa variedade. De acordo com o gráfico 9, a maioria (40%) dos entrevistados disse viver em imóveis alugados. Os demais se distribuem em: 20% em propriedades próprias quitadas, 30% na alternativa “Outro”, 5% em moradia cedida e 5% em imóvel próprio em pagamento. A predominância da moradia alugada (40%) pode ser um fator de instabilidade financeira, representando um desafio adicional de despesas mensais fixas para os estudantes, especialmente aqueles que precisam conciliar os estudos com o trabalho.

Gráfico 9 – Moradia dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL

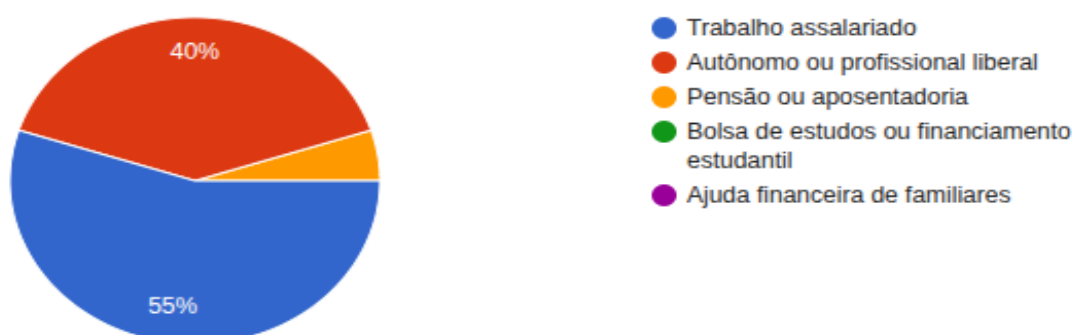


Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Em relação à principal fonte de renda individual de cada participante, durante a graduação, a maioria declarou que o trabalho assalariado é a base, ao passo que uma parcela menor exercia atividades como autônomos ou profissionais liberais. A falta de referências significativas a bolsas ou auxílios institucionais destaca a necessidade de autossustento dos estudantes, o que evidencia a precariedade das condições de permanência.

Dessa forma, o gráfico 10 demonstra que a principal fonte de renda dos vinte participantes dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da UEL é o trabalho assalariado, indicado por 55% dos estudantes. Além disso, 40% atuam ou atuaram como autônomos ou profissionais liberais, e 5% relataram receber pensão ou aposentadoria.

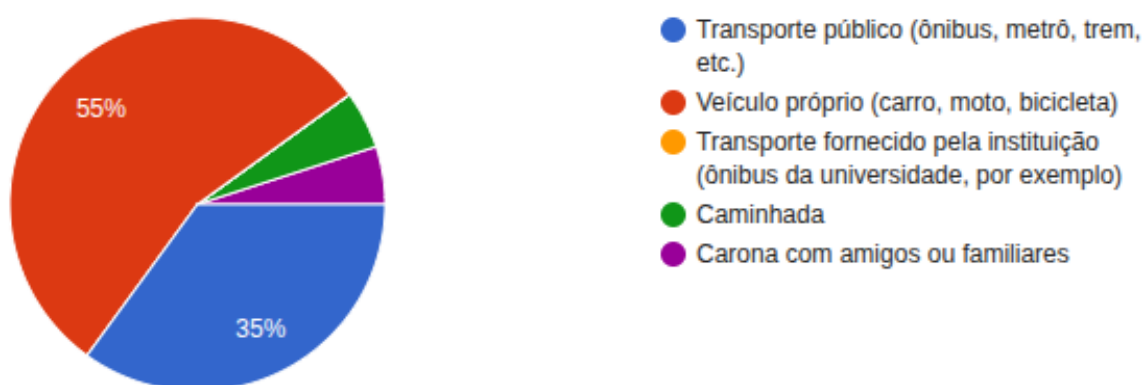
Gráfico 10 – Renda financeira dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

No que diz respeito ao meio de transporte utilizado para deslocamento até a instituição, o gráfico 11 apresenta que a maioria dos participantes, 55%, utilizava veículo próprio, 35% dependiam do transporte público, 5% utilizava carona e 5% se locomovia a pé. A posse de um veículo, nesse contexto, não deve ser interpretada apenas como um indicador de estabilidade financeira, mas também como uma necessidade imposta pela distância entre moradia, local de trabalho e universidade, o que pode aumentar o cansaço físico e os custos com deslocamento.

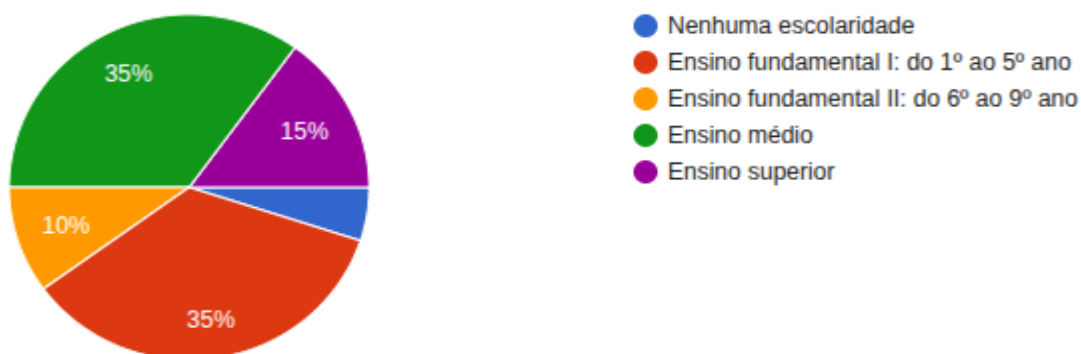
Gráfico 11 – Meios de locomoção dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

No que se refere ao nível de escolaridade dos pais dos estudantes de licenciatura, os dados apurados demonstram que 35% dos pais ou responsáveis possuem Ensino Fundamental I, 35% possuem Ensino Médio, 15% Ensino Superior, 10% Ensino Fundamental II e 5% não possui nenhuma escolaridade (vide gráfico 12). A escolaridade dos pais constitui um indicador relevante da origem social dos participantes. Embora haja presença de escolaridade média e superior entre alguns responsáveis, observa-se uma diversidade significativa, com um número expressivo de pais e mães com baixa escolarização. Essa situação pode impactar diretamente na apropriação cultural, conforme destacado por Agostini (2019), e refletir na fragilidade do suporte familiar às demandas acadêmicas dos estudantes.

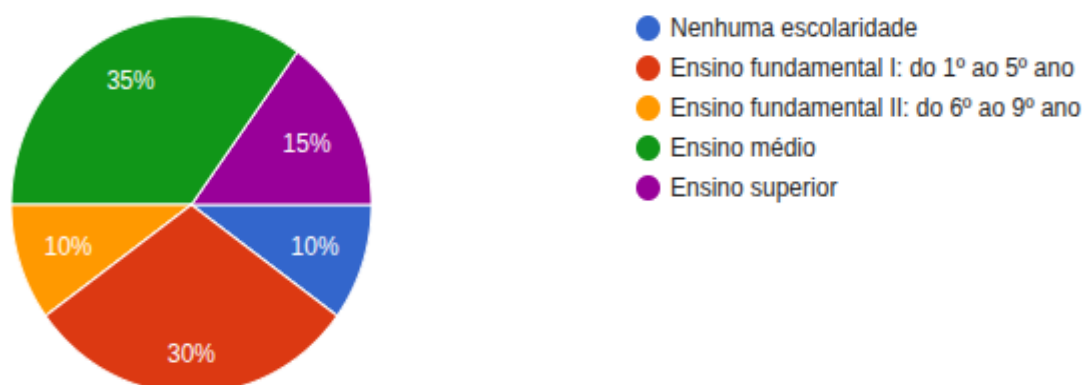
Gráfico 12 – Nível de escolaridade dos pais dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Já entre as mães, observa-se, no gráfico 13, uma maior presença de escolaridade média, com 35% possuindo Ensino Médio, seguida por 30% com Ensino Fundamental I e 15% com Ensino Superior. Contudo, 10% das mães não possuem escolaridade, e outros 10% têm Ensino Fundamental II. Esses dados indicam que os pais apresentam, de forma geral, um nível de escolaridade ligeiramente superior, especialmente considerando que uma menor porcentagem não possui escolaridade e uma proporção maior concluiu o Ensino Fundamental II ou Superior.

Gráfico 13 – Nível de escolaridade das mães dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL

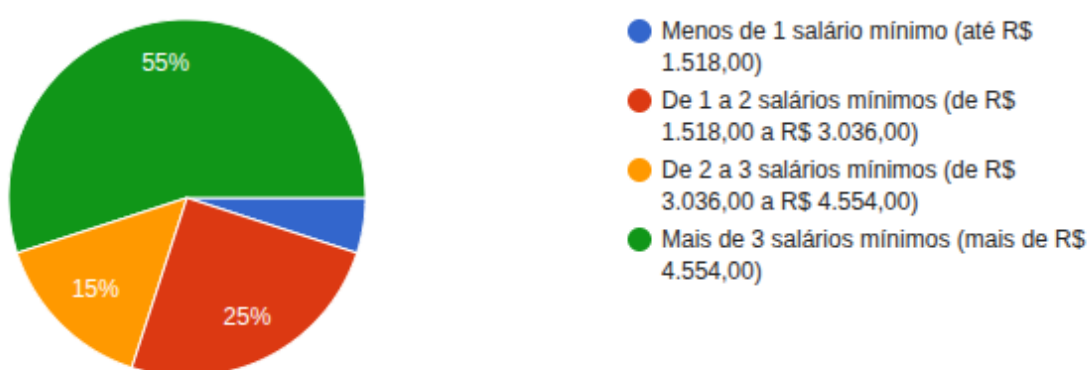


Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Por fim, o gráfico 14 apresenta os dados sobre a renda familiar,

incluindo os próprios rendimentos. Os dados demonstram que 55% dos participantes possuem renda familiar acima de 3 salários mínimos, 25% possuem entre 1 e 2 salários mínimos, 15% informaram que a renda familiar é de 2 a 3 salários mínimos, e 5% relataram que sua renda é inferior a 1 salário mínimo.

Gráfico 14 – Renda familiar dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química (2014 - 2024) - UEL



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Observa-se que esses dados sugerem que, embora muitos estudantes disponham de uma renda familiar que possa contribuir para a manutenção de seus estudos, uma proporção relevante enfrenta limitações financeiras que podem impactar a permanência e o desempenho acadêmico.

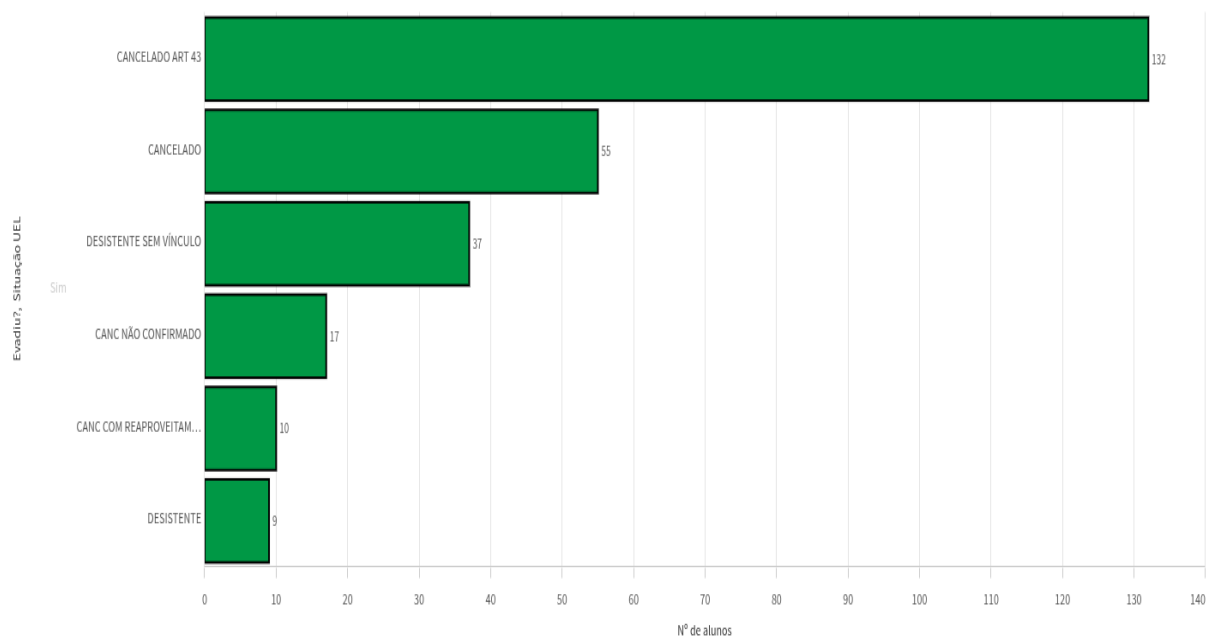
4.4 DADOS QUANTITATIVOS DA EVASÃO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (2014 – 2024)

Segundo as informações da PROGRAD, disponibilizadas pelo sistema Qlink, entre o período de 2014 a 2024, o curso de licenciatura em Matemática registrou um total de 475 matrículas, 261 evadidos, computando um percentual de 54,9% de evasão. Considerando esses dados, é fundamental esclarecer como o sistema institucional define e classifica os casos de evasão, ou seja, como saber se é um estudante evadido ou não.

Nesse caso, para fins estatísticos, são consideradas evasões as seguintes situações: a) cancelamento conforme o Art. 43, da Resolução CEPE nº 136/2017; b) cancelamento; c) desistente sem vínculo ativo; d) cancelamento por não confirmação de matrícula; e) cancelamento com reaproveitamento; f) desistente; e g)

cancelamento com reaproveitamento devido à ausência de documentos (vide gráfico 15)

Gráfico 15 – Número de evadidos no curso de licenciatura em Matemática da UEL por situações - 2014 a 2024



Fonte: Qlink, UEL, 2025.

Conforme estabelece a Resolução CEPE nº 136/2017, o cancelamento previsto no Artigo 43 se refere à retenção da matrícula para o semestre seguinte, aplicada aos estudantes que apresentarem reprovação em atividades acadêmicas. Em outras palavras, isso acontece quando o estudante é reprovado em mais de uma disciplina, seja por insuficiência de nota ou por excesso de faltas, resultando na impossibilidade de continuidade no curso no semestre posterior.

No período de 2014 a 2024, foram registrados 261 casos de evasão no curso de licenciatura em Matemática. Desses, 132 estudantes tiveram suas matrículas canceladas com base no Artigo 43. Esse dado mostra a relevância desse mecanismo no contexto da evasão acadêmica, indicando a necessidade de estratégias institucionais voltadas ao acompanhamento pedagógico e à permanência estudantil, especialmente nos primeiros anos do curso.

O termo cancelado refere-se ao estudante que teve sua matrícula cancelada pela universidade, geralmente em decorrência de questões disciplinares, falta de frequência ou não cumprimento de requisitos acadêmicos. Nessa situação, o estudante perde o direito de frequentar as aulas e de utilizar os serviços da instituição.

Quanto à classificação de desistente, enquadram-se os estudantes que realizaram a matrícula e chegaram a frequentar as aulas, mas interromperam o

curso, deixando de se matricular ou comparecer ao semestre seguinte, não retornando mais às atividades acadêmicas antes da conclusão da graduação.

Já a situação de cancelado com reaproveitamento refere-se ao caso em que o estudante tem sua matrícula cancelada, mas pode, em determinadas circunstâncias, retornar aos estudos, com a possibilidade de aproveitamento de créditos ou disciplinas anteriormente cursadas.

O termo cancelado não confirmado refere-se ao estudante que foi aprovado no vestibular ou em algum outro processo seletivo, como ENEM, portador de diploma, transferência interna ou externa, mas que, no ato da matrícula, não efetivou a inscrição e não compareceu às atividades acadêmicas.

Ressalta-se que essas categorias constituem classificações internas para fins de controle acadêmico. Contudo, ao final do processo de análise, essas situações são filtradas e unificadas. Os estudantes classificados inicialmente como Desistente, Desistente Sem Vínculo ou Cancelado com Reaproveitamento passam a ser configurados na categoria Cancelado, conforme o disposto no Artigo 43. Assim, ainda que existam diferentes classificações iniciais para a gestão interna, todos esses casos são contabilizados como evasão/desistência nos dados finais apresentados.

Portanto, como forma de sintetizar e apresentar esses dados, foi construída uma tabela que apresenta a quantidade de matrículas por ano, o número de evadidos e a porcentagem de evasão total do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina.

Tabela 7 – Dados sobre o número de matrículas, evadidos e percentual da evasão na licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (2014 – 2024)

<i>Ano</i>	<i>#Nº de matrículas</i>	<i>#Nº de evadidos</i>	<i>% de Evasão</i>
2014	44	28	63,6%
2015	44	23	52,3%
2016	49	33	67,3%
2017	46	26	56,5%
2018	43	24	55,8%
2019	43	26	60,5%
2020	41	18	43,9%
2021	41	28	68,3%
2022	42	22	52,4%
2023	39	17	43,6%
2024	43	16	37,2%

Fonte: Dados do sistema UEL – Qlink. Organizado pela autora (2025).

Na tabela 7, é possível observar um padrão no número de matrículas por ano, variando entre 39 e 49 matrículas, mesmo com o curso de licenciatura em Matemática ofertando oficialmente 40 vagas por ano. No entanto, em alguns anos, o número de matrículas efetivadas pode ultrapassar esse limite por diversos motivos, como reingressos e transferências internas ou externas, preenchimento das vagas remanescentes de anos anteriores, ou ainda por meio das chamadas adicionais e listas de espera, como as do SISU ou do vestibular próprio da instituição.

Outro ponto importante a ser destacado é que, como o recorte da pesquisa contempla o período de 2014 a 2024, foram considerados apenas os casos de evasão referentes aos discentes que ingressaram nesse intervalo. Sendo assim, em 2014, por exemplo, foram registradas 44 matrículas, das quais 28 resultaram em evasão. Essas desistências ocorreram ao longo dos anos seguintes, sendo 6 em 2014, 6 em 2015, 5 em 2016, 3 em 2017, 3 em 2018, 2 em 2019, 2 em 2020 e 1 em 2022, conforme apresentado na tabela 8.

Tabela 8 – Relação de Evadidos por Ano de Ingresso e Ano de Evasão do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (2014-2025)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
2014	6	6	5	3	3	2	2	-	1	-	-	-
2015	-	3	12	0	2	3	1	1	1	-	-	-
2016	-	-	15	6	4	6	0	1	1	-	-	-
2017	-	-	-	10	8	5	1	1	0	1	-	-
2018	-	-	-	-	5	7	4	7	0	1	0	-
2019	-	-	-	-	-	14	4	7	1	0	0	0
2020	-	-	-	-	-	-	9	3	3	3	0	0
2021	-	-	-	-	-	-	-	5	16	4	3	0
2022	-	-	-	-	-	-	-	-	17	4	1	0
2023	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	7	0
2024	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	3

Fonte: Qlink, UEL, 2025.

Desse modo, na tabela 8, é possível observar a relação entre o número de estudantes evadidos por ano de ingresso e o respectivo ano em que ocorreram as evasões. Portanto, os dados evidenciam que a evasão se concentra, majoritariamente, nos dois primeiros anos da formação, período em que se verifica uma maior incidência de desistência por parte dos estudantes.

Esse padrão é demonstrado nas pesquisas analisadas neste estudo, demonstrando que os estudantes dos cursos de licenciatura, voltados para as Ciências Exatas, tendem a desistir já nos primeiros dois anos.

4.4.1 Caracterização dos Estudantes Evadidos - Matemática UEL

Nesta subseção, apresentamos a caracterização dos participantes que responderam ao questionário semiestruturado. A análise se concentra nos ex-alunos que evadiram o curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período compreendido entre os anos de 2014 e 2024. A caracterização desses sujeitos levou em conta dados como ano de ingresso, ano de desistência, tempo de permanência no curso e forma de ingresso. A análise detalhada das respostas obtidas será reservada para a subseção subsequente.

O instrumento de pesquisa, de natureza semiestruturada, foi encaminhado para 363 estudantes evadidos, entre julho e outubro de 2025. É importante destacar que o número de e-mails enviados superou o total de discentes, devido à existência de múltiplos cadastros no sistema. Contudo, observou-se uma alta taxa de retorno das mensagens, indicando que muitos destinatários não possuíam mais contas ativas. Buscando maximizar a representatividade da amostra, o reenvio foi realizado de forma persistente, resultando na participação final de sete ex-estudantes do curso.

Com os dados coletados, as informações dos sete participantes foram organizadas e estruturadas em um panorama inicial. Os critérios de caracterização utilizados para essa organização incluíram o sexo, ano de ingresso, ano de desistência, duração da permanência, modalidade de ingresso e situação no sistema UEL, e estão detalhados no quadro 4.

Quadro 4 – Categorização dos estudantes que evadiram da licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (2014 - 2024)

Sexo	Ano de ingresso	Ano de Desistência	Anos de Permanência	Forma de ingresso	Situação
M	2017	2023	6	Vestibular	ART 43
F	2018	2018	1	Vestibular	Cancelado
F	2018	2023	3	Vestibular	Cancelado
M	2021	2021	0	Vagas Remanescentes	Cancelado
M	2022	2022	0	Vagas Remanescentes	ART 43
F	2022	2023	1	Vestibular	ART 43
M	2023	2024	1	Vagas Remanescentes	ART 43

Fonte: Dados do sistema UEL – Qlink. Organizado pela autora (2025).

No segundo momento, analisamos as descrições das respostas. Para preservar suas identidades, foram construídos códigos. Por exemplo: E1M, onde:

- E – Estudante
- 1 – O número de 1 a 7 que representa a quantidade de participantes que responderam ao questionário.
- M – Representa se o participante é do sexo masculino.
- F – Representa se o participante é do sexo feminino.

A primeira questão do questionário, que visava obter o consentimento dos participantes, foi formulada de forma objetiva: "Concordo em participar da pesquisa intitulada "O problema da evasão nas licenciaturas: análise da realidade da Matemática, Física e Química na Universidade Estadual de Londrina". As opções de resposta eram "concordo" e "não concordo". Todos os participantes (100%) responderam afirmativamente, manifestando sua concordância com os termos do TCLE e confirmando sua participação na pesquisa.

Antes de apresentarmos os resultados referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes e às determinações que contribuíram para a evasão, optamos por descrever as respostas da primeira parte do questionário, composta por perguntas fechadas, e sintetizar as respostas abertas da segunda parte, por meio de gráficos e quadros. Entendemos que essa forma de apresentação facilita a visualização e a análise dos dados fornecidos pelos participantes. Dessa forma, nas próximas subseções apresentamos o resultado do questionário semiestruturado.

4.4.2 O fenômeno da evasão na licenciatura em Matemática da UEL (2014 a 2024)

Depois de descrevermos cada participante do curso de licenciatura em Matemática, nesta subseção, apresentamos as respostas coletadas na segunda parte do questionário misto, que continha quinze perguntas abertas. Nessa fase, participaram sete estudantes, três do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

A primeira pergunta — "Quais foram os principais motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura na Universidade Estadual de Londrina?" Teve como objetivo identificar os motivos que levaram os estudantes a optarem pela licenciatura e relacioná-los às pesquisas apresentadas no capítulo 2. Nesse sentido, as respostas estão organizadas no quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Resposta da pergunta 1 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Sempre tive admiração pela profissão de professor e gostava de matemática no colégio. Juntei os dois e decidi ser professor. Optei a UEL por ser pública.
E2F	Vagas remanescentes.
E3F	Apoio dos professores no ensino médio e oportunidade de trabalho na área.
E4M	Já sou graduado em Ciências Contábeis pela UEL.
E5M	Sonho em aprender matemática.
E6F	Por ter o sonho de ser professora formada pela UEL.
E7M	Pela qualidade do ensino; gratuidade; Sonho de ter uma licenciatura em matemática; Objetivos profissionais.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Observa-se, nas respostas à primeira pergunta, que a maioria dos participantes demonstrou um forte interesse tanto pela Matemática quanto pela carreira docente. Esse resultado se destaca por ir na contramão de estudos prévios (Ribeiro, 2015; Silva, Figueiredo, 2018; Sampaio, Silva, 2019; Cordeiro, 2021; Carniel, Espinosa, 2024), que consistentemente apontam a falta de interesse dos estudantes pela profissão de professor. Nesses casos, o ingresso no curso de licenciatura é, muitas vezes, visto como uma via para a transferência a outras graduações, como as Engenharias, ou como um meio para alcançar o grau de bacharelado.

Outro ponto de destaque é o uso enfático da palavra "sonho" nas respostas dos participantes: "Sonho aprender matemática", "Por ter o sonho de ser professora formada pela UEL" e "Sonho de ter uma licenciatura em matemática". Isso é notável, pois indica não apenas o anseio por objetivos acadêmicos, mas também uma ambição pessoal de grande importância. O desejo específico de se formar na Universidade Estadual de Londrina ressalta o compromisso com a excelência acadêmica e o prestígio, considerando que essa universidade pública é renomada pela alta qualidade de seu ensino. A escolha por uma instituição pública, reconhecida por sua excelência e acessibilidade, demonstra a relevância atribuída à Educação Superior.

Esse forte desejo está alinhado ao que foi abordado no capítulo 1 e 2, onde tratamos sobre o "sonho de fazer uma faculdade", o que amplia a noção de que a busca pelo conhecimento transcende uma escolha meramente pragmática,

tornando-se uma aspiração essencial para o futuro, tanto em âmbito profissional quanto pessoal.

A segunda pergunta — “Você tinha expectativas específicas em relação ao curso e à Universidade Estadual de Londrina quando se matriculou? Se sim, quais eram essas expectativas?”, teve como objetivo investigar as expectativas iniciais do participante em relação ao curso e à universidade, a fim de compreender suas motivações e metas pessoais e acadêmicas antes de entrar na instituição. Ademais, a questão possibilitou a avaliação do cumprimento das expectativas e de como elas impactaram a trajetória acadêmica e profissional do indivíduo ao longo do tempo. Nesse sentido, as respostas foram organizadas no quadro 6.

Quadro 6 – Resposta da pergunta 2 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	As expectativas eram conseguir me formar sem muito sofrimento e sair preparado para o mercado de trabalho.
E2F	Sim, entrar e terminar. No entanto, para continuar exige do aluno alto nível de conhecimento matemático.
E3F	Não, não tinha.
E4M	É uma das melhores faculdades estaduais do país.
E5M	Ter conhecimento de excelência.
E6F	Sim, me tornar uma ótima profissional.
E7M	Poder participar de vários projetos na área de matemática.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

As respostas mencionadas sugerem que os entrevistados buscavam uma formação sólida que os capacitasse adequadamente para o mercado profissional. Entretanto, notamos que, para o participante E1M, a expectativa em relação ao curso está ligada ao trabalho como uma condição fundamental e garantia de sobrevivência, como afirma: “[...] conseguir me formar sem muito sofrimento e sair preparado para o mercado de trabalho”. De modo geral, essas ações estão ligadas à nossa sobrevivência e autorrealização como seres humanos. Além disso, destaca-se a busca por conhecimento e habilidades que possibilitam a ascensão profissional e asseguram a estabilidade financeira.

Na terceira pergunta — “Você teve alguma dificuldade específica durante o processo de ingresso na licenciatura? Se sim, qual foi?”, o objetivo foi identificar os obstáculos ou desafios enfrentados pelos estudantes evadidos no momento de ingresso no curso, permitindo compreender as dificuldades iniciais que podem ter impactado na sua trajetória acadêmica.

Quadro 7 – Resposta da pergunta 3 – Matemática

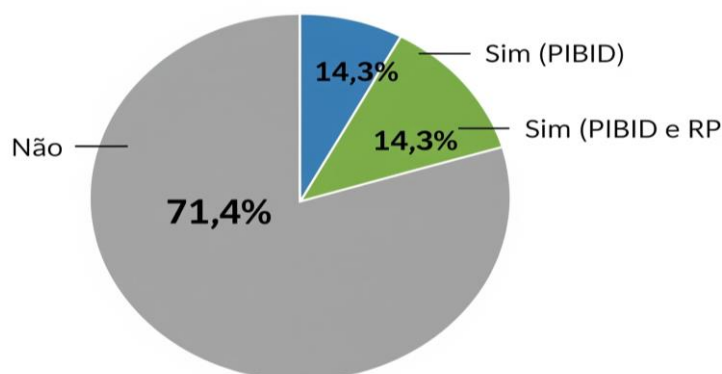
Participante	Resposta
E1M	Não
E2F	Não
E3F	Não, não tinha
E4M	Não tive
E5M	Portador ensino superior
E6F	Não, o ingresso foi fácil
E7M	Não

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Como mostrado no quadro 7, os participantes afirmaram que não tiveram problemas para ingressar no curso. A participante E6F ressaltou que o ingresso foi fácil, enquanto o participante E5M mencionou que ingressou como portador de diploma. Essa ideia de "facilidade" no acesso ao curso está em concordância com a análise de Cruz (2023). Segundo a autora, os cursos de licenciatura, por serem menos demandados, costumam oferecer mais vagas, inclusive remanescentes, o que simplifica a entrada de novos estudantes. Na quarta pergunta — "Participou de Programas como PIBID ou Residência Pedagógica?" O objetivo foi verificar se, durante o curso, os estudantes participaram dos Programas PIBID e RP, que inserem o licenciando na prática escolar, permitindo-lhe vivenciar o dia a dia da sala de aula e trabalhar com os conhecimentos teóricos adquiridos. Esses programas são elementos cruciais para a identificação com a docência, além de oferecerem auxílio financeiro, inicialmente de R\$400,00, que foi ajustado para R\$700,00, em março de 2023.

Em relação às respostas dos sete participantes do curso de matemática, cinco afirmaram que não estiveram envolvidos nos programas PIBID e Residência Pedagógica. Um dos respondentes mencionou que participou apenas do PIBID, enquanto outro afirmou ter participado tanto do PIBID quanto da Residência Pedagógica. Isso indica que esses programas deveriam incluir mais alunos desses cursos para auxiliá-los na formação de sua identidade docente. Embora a bolsa ofereça algum suporte, ela não substitui um salário. É fundamental que as Instituições de Ensino Superior (IES) e os governos invistam para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar.

Gráfico 16 – Participação dos estudantes da licenciatura em Matemática nos Programas PIBID e Residência Pedagógica – UEL (2014-2024)



Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A quinta pergunta complementa a quarta — "Recebeu alguma bolsa de auxílio financeiro durante o curso? Se sim, qual o tipo de bolsa?", cujo objetivo foi identificar se, além das bolsas PIBID e RP, que já oferecem uma garantia financeira, o estudante recebeu outros auxílios financeiros da própria instituição, como Bolsa Permanência, Auxílio Moradia, entre outros programas ofertados pela SEBEC. Isso visa compreender de que maneira esses auxílios contribuem para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes ao longo do curso.

Nesse caso, dos sete estudantes que abandonaram o curso, cinco relataram não ter recebido nenhum tipo de apoio, enquanto dois confirmaram ter recebido bolsas do PIBID e da Residência Pedagógica, no entanto outros tipos de auxílios financeiros como bolsas de projetos da Fundação Araucária ou o auxílio para o Restaurante Universitário, não apareceram nas respostas.

A sexta pergunta — "Qual semestre/ano você desistiu do curso de licenciatura?", teve como objetivo determinar em que fase do curso a evasão é mais frequente. O resultado foi verificado e comparado com os dados gerais da evasão (disponíveis no Qlink) e com a literatura analisada, os quais, de modo geral, apontam que a evasão ocorre predominantemente nos dois primeiros anos.

Dos sete participantes que responderam à pergunta, cinco desistiram no primeiro ano. Esse dado corrobora com a literatura, confirmando que o maior índice de desistência ocorreu logo no primeiro ano do curso. No entanto, dois participantes manifestaram uma forma de resistência ao prolongar sua permanência: um ficou por

três anos e o outro relatou ter saído no quarto ano, após seis anos de vínculo com a universidade. Essa persistência é particularmente relevante, pois demonstra que dois estudantes prolongaram sua permanência antes de abandonar o curso, sendo que um deles estava no último ano e próximo de concluir sua formação.

É justamente essa forma de resistência que Paz (2016, p. 90) propõe compreender ao analisar o abandono discente sob uma ótica crítica. A autora utiliza os conceitos de poder, resistência e rotas de fuga para sustentar que a evasão universitária, particularmente de estudantes que permanecem por períodos prolongados — três, quatro, cinco ou até seis anos — antes de abandonarem o curso, não pode ser justificada pela lógica do fracasso individual. Ao contrário, essas trajetórias interrompidas podem ser interpretadas como respostas às exigências institucionais, especialmente aquelas refletidas em currículos extensos, inflexíveis e desconectados das realidades socioculturais e materiais dos estudantes. Desse modo, o estudante se desliga silenciosamente, por meio do ato de abandonar o curso como rota de fuga, recusando-se a se submeter a um modelo formativo que não acolhe, não flexibiliza e não reconhece as múltiplas dimensões da vida estudantil.

A sétima pergunta — “Quais são os maiores desafios que você enfrentou durante o curso de licenciatura?”, partiu-se do pressuposto de identificar e verificar os elementos que contribuíram para o interrompimento da trajetória acadêmica.

As respostas foram organizadas e apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Resposta da pergunta 7 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Muitas greves sem resultados que atrasaram o calendário várias vezes, faltam de compreensão de alguns professores com alunos que saíam do trabalho para a universidade, trabalhos que exigiam muito tempo dedicado fora do horário de aula, além de motivos pessoais como distância entre a minha casa e universidade, muitas horas de trabalho, problemas financeiros. Professores parecem estar alienados da realidade e tratam os alunos sem qualquer empatia, como se alunos que optaram por curso noturno pudessem dedicar todo seu tempo aos estudos.
E2F	Falta de pré-requisitos para acompanhar as aulas.
E3F	Falta de tempo para estudar enquanto precisava trabalhar ao mesmo tempo; Além da falta de conteúdos base que não tive no colégio.
E4M	Fazia muito tempo que eu não exercitava a matemática. Portanto,

	não conseguia acompanhar o ritmo de ensino.
E5M	Rotina de trabalho.
E6F	Locomoção, por morar em outra cidade. Horário pouco flexível, o que atrapalhava a minha rotina de trabalho, saía da universidade mais de 22 horas para levar mais de 1 hora para chegar em casa e no outro dia tinha que trabalhar às 6 horas.
E7M	Algumas disciplinas eram muito difíceis, e o professor disse que não iria ensinar coisas básicas do ensino médio.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Conforme as respostas dos estudantes evadidos do curso de licenciatura em Matemática da UEL, de acordo com o quadro 8, indicam um conjunto de determinantes estruturais, acadêmicos e subjetivos que contribuíram para a evasão. Entre os determinantes, sobressaem-se a carga de trabalho exaustiva, a dificuldade de deslocamento para a universidade, frequentemente localizada em outra cidade, e a rigidez dos horários das aulas, que se estendiam até tarde da noite e prejudicava o descanso e o desempenho no dia seguinte.

Outro ponto recorrente nos relatos dos participantes é a fragilidade da formação básica anterior ao ingresso na universidade, especialmente nas áreas de Matemática e em conteúdos fundamentais do ensino médio. Soma-se a isso a falta de empatia por parte de alguns docentes, que demonstraram despreparo ou insensibilidade diante das dificuldades enfrentadas por estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite. Nesse sentido, Cordeiro (2021, p. 126) observa que a cobrança por atividades extraclasse extensas, sem levar em conta o contexto social dos estudantes, assim como a recusa em retomar conteúdos básicos do ensino médio, revela uma postura excludente e elitista, que ignora as desigualdades estruturais que atravessam o acesso e a permanência no ensino superior. A autora também critica a falta de preparo pedagógico de parte do corpo docente, cujas práticas expositivas e tradicionais dificultam ainda mais o processo de aprendizagem, especialmente para os estudantes com formações básicas fragilizadas.

A oitava pergunta — “Você sentiu que recebeu apoio suficiente da universidade para lidar com esses desafios? Se não, o que você sentiu que faltou?”, o objetivo foi investigar a percepção dos estudantes quanto ao suporte institucional oferecido pela universidade diante das dificuldades enfrentadas durante o curso, como problemas financeiros, acadêmicos, emocionais, logísticos ou relacionados ao trabalho. Nesse aspecto, seis dos sete participantes afirmaram não ter recebido apoio da instituição, enquanto um estudante declarou ter recebido, conforme algumas

respostas destacadas:

E3F – “Não, não houve apoio do colegiado ou da grande parte dos professores para entender a situação e oferecer suporte”.

E4M – “Sim. Um aluno chegou a me procurar quando ficou sabendo que cancelei a matrícula.”

E6F – “Creio que o que me levou a desistir não competia a universidade, entretanto não recebi apoio nenhum para ficar.”

Até agora, observa-se que, embora haja o desejo de continuar no curso, as respostas não mostram elementos suficientes que indiquem uma procura real por suporte institucional. Isso indica a necessidade de estratégias de acolhimento mais eficientes, que permitam ao estudante se sentir realmente no direito e na segurança de buscar ajuda ao se deparar com problemas que o façam desistir do “sonho”. Esses sonhos não são interrompidos por escolha, mas por necessidade.

A nona pergunta — “Como você avalia o ambiente acadêmico e social do seu curso de licenciatura? Você se sentiu integrado e apoiado pela comunidade acadêmica?”, o objetivo foi compreender a percepção dos estudantes sobre o ambiente institucional em termos de acolhimento, pertencimento, integração social e apoio por parte da comunidade acadêmica (colegas, professores, coordenação, técnicos, etc.).

Quadro 9 – Resposta da pergunta 9 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Fiz parte de atléticas, mas nunca me senti integrado. Creio que seja uma característica pessoal.
E2F	Uma competição dos melhores massacrando e hostilizando os alunos com mais dificuldades.
E3F	Avalio como péssimo. Muita competitividade entre alunos, poucas oportunidades, faltando ainda um centro acadêmico. Me senti excluída em todos os aspectos.
E4M	Gostei muito. O pessoal que estava comigo é legal.
E5M	Sim divórcio.
E6F	Senti os professores um pouco distantes, entretanto o ambiente era bom e os amigos tornaram a jornada mais leve.
E7M	Não.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Ao analisar as respostas apresentadas no quadro 9, observa-se um predomínio de relatos que apontam para a ausência de integração e de apoio por

parte dos colegas, dos docentes e da própria instituição. Os depoimentos das participantes E3F e E2F destacam-se por seu teor crítico, descrevendo o ambiente como “péssimo” e marcado por “elevada competitividade” e “hostilização” dos estudantes que apresentam maiores dificuldades. Tal percepção de hostilidade e competitividade exacerbada constitui um indicativo significativo de um ambiente acadêmico potencialmente tóxico, destoando dos princípios de comunidade, acolhimento e colaboração que deveriam caracterizar o contexto formativo.

A décima pergunta — “Você teve dificuldades em conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho, família ou questões pessoais? Se sim, como isso afetou sua permanência no curso?”, o objetivo foi identificar e analisar a influência dos fatores externos e não acadêmicos na permanência e posterior evasão do estudante.

Quadro 10 – Resposta da pergunta 10 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Sim. Não existia a possibilidade de ter uma vida pessoal fora da universidade ou do trabalho, sem tempo para cuidar da saúde, se dedicar a hobbies etc. Mesmo o curso sendo noturno.
E2F	Sim, trabalho o dia todo.
E3F	Sim, esse foi o maior motivo para abandonar o curso.
E4M	Sim. Minha rotina de trabalho é extensa, e precisava rever todo o conteúdo apresentado nas aulas, além de ter que aprender muita coisa, que em meu ensino médio não vi.
E5M	Divórcio.
E6F	Sim, foi exatamente a falta de tempo para conciliar tudo que me fez desistir da UEL.
E7M	Sim, comecei a trabalhar a noite, isto dificultou ainda mais.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

As respostas apresentadas no quadro 10 revelam um consenso quase unânime entre os participantes: seis dos sete estudantes (86%) afirmaram enfrentar dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com suas obrigações pessoais e profissionais. Ademais, para a maior parte deles, essa dificuldade não apenas existia, mas constituía o principal fator que levou ao abandono do curso.

As declarações de E3F e E6F evidenciam a centralidade desse aspecto. Para a participante E3F, a falta de conciliação representou “o maior motivo para abandonar o curso”, enquanto a participante E6F reforça que “foi exatamente a falta de tempo para conciliar tudo que me fez desistir da UEL”. A frequência dessas

respostas e o caráter categórico dos relatos reforçam a compreensão de que a sobrecarga temporal e a multiplicidade de papéis desempenhados pelos estudantes constituem elementos estruturais no processo de evasão.

Tais achados convergem com a literatura especializada, que destaca os fatores socioeconômicos e as condições de vida como determinantes na permanência estudantil, sobretudo em universidades públicas, onde é expressiva a presença de estudantes trabalhadores ou com responsabilidades familiares.

A décima primeira pergunta — “Você teve alguma dificuldade em relação às disciplinas do curso? Se sim, quais?”, o objetivo foi identificar a influência dos elementos acadêmicos internos, especificamente as dificuldades de aprendizado e conteúdo, na decisão de evasão dos estudantes.

Quadro 11 – Resposta da pergunta 11 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Sim, as de educação. Essas disciplinas exigiam dedicação e muito tempo fora do horário de aula. Os estágios exigiam faltas no trabalho, horas de orientação fora do horário de aula, além da dificuldade de conciliar com o horário dos integrantes dos trabalhos em grupo.
E2F	Sim, em quase todas, pois minha filha era aluna da rede pública. Vítima de uma pandemia.
E3F	Sim. Cálculo e Álgebra Linear.
E4M	Como fazia muito tempo que não praticava a matemática, esqueci muita coisa, outras não havia aprendido, e no curso de graduação, estamos para aprender matérias de nível superior, não existindo tempo para revisão do ensino médio.
E5M	Tempo para fazer exercícios.
E6F	Sim, as matérias do primeiro ano eram extremamente difíceis, o que torna o caminho desanimador. E por se tratar de licenciatura senti a falta de didática na grade do 1º ano.
E7M	Sim, matemática elementar.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

As respostas à décima primeira pergunta, apresentadas no quadro 11, indicam que as dificuldades disciplinares constituíram um fator central na evasão do curso de licenciatura em Matemática. As disciplinas de núcleo rígido, especialmente Cálculo, Álgebra Linear e Matemática Elementar, foram citadas pelos participantes como barreiras significativas, refletindo tanto a complexidade intrínseca do conteúdo quanto lacunas na formação básica do Ensino Médio. Essa combinação gerou desmotivação inicial e frustração, agravada pela percepção de que o curso exigia

aprender conteúdos de nível superior sem uma base adequada, dificultando o progresso acadêmico e aumentando o risco de abandono nos primeiros períodos.

Paralelamente, às disciplinas da formação pedagógica também se mostraram desafiadoras, não pelo conteúdo, mas pela exigência logística e temporal, incluindo estágios e atividades extraclasse. A necessidade de conciliar essas demandas com trabalho e responsabilidades pessoais, já apontadas como determinantes na décima pergunta, intensificou a sobrecarga dos estudantes. Assim, as dificuldades disciplinares atuaram de forma articulada com fatores contextuais, demonstrando que a evasão não decorre de um único aspecto isolado, mas da interação entre conteúdo rigoroso, lacunas prévias e limitações de tempo, configurando um cenário acadêmico que se tornou insustentável para os evadidos.

A décima segunda pergunta — “Quais foram as principais causas e motivos que levaram você a abandonar o curso de licenciatura?”, constitui o elemento unificador do questionário. Seu objetivo não é simplesmente identificar um único determinante, mas elaborar uma síntese das diversas causas que contribuem para a evasão. Isso envolve reunir, a partir da perspectiva e da realidade do participante, os elementos que, em conjunto, levaram ao abandono do curso.

Quadro 12 – Resposta da pergunta 12 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Distância muito grande da universidade até minha casa (quase 3 horas de ônibus para ir e voltar), atrasado no calendário, nenhuma garantia sobre data de formatura, sensação de não pertencer ao ambiente da universidade, problema de saúde relacionados ao desgaste pelos estudos e trabalho, além de eu entender que o conteúdo estudado, nos anos finais da licenciatura, não agregam em nada ao trabalho no ambiente escolar, do qual eu já estava familiarizado.
E2F	A falta de conhecimento que permitia acompanhar os conteúdos.
E3F	Falta de tempo para estudar, precisar trabalhar integralmente e espaço acadêmico intimidador.
E4M	Não queria ser um retardatário. Também percebi que não conseguiria me nivelar a tempo para acompanhar as disciplinas.
E5M	Entrei um mês atrasado e o divórcio.
E6F	Tempo, distância e falta de motivação.
E7M	Junção desmotivado com as disciplinas pois eram muito difíceis e sem apoio, um pouco bullying por parte dos colegas de sala, pois eles sabiam muito e ficavam rindo das minhas perguntas e principalmente quando eu errava coisas básicas.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Conforme os relatos apresentados no quadro 12, a análise das respostas dos participantes evidencia que a evasão não resulta de um fator isolado, mas da convergência de múltiplas dificuldades. Destacam-se, entre elas, as barreiras logísticas, como longos deslocamentos e a dupla jornada de trabalho e estudo; o descompasso pedagógico, marcado pela insuficiente base de conhecimentos para acompanhar as disciplinas específicas; e, de forma preocupante, a presença de um clima acadêmico excludente, caracterizado por episódios de bullying e práticas de desestímulo por parte dos próprios pares. Esses depoimentos reforçam a necessidade de políticas de permanência que ultrapassem o âmbito do auxílio financeiro, incorporando ações de acolhimento pedagógico e de apoio psicossocial aos estudantes.

A décima terceira pergunta — “Pretende voltar a cursar licenciatura? Se sim, qual?”. Teve como objetivo avaliar o potencial de reingresso ou de mudança de trajetória por parte do estudante evadido.

Quadro 13 – Resposta da pergunta 13 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Sim. Tenho interesse na área de ciências biológicas.
E2F	Não.
E3F	Não pretendo.
E4M	Pretendo. Matemática, Física ou Química. Será um desafio interessante.
E5M	Matemática.
E6F	Hoje curso 2 licenciaturas no modelo EaD na Unifil, um ambiente mais acolhedor para quem não tem tanto tempo para se deslocar de uma cidade a outra.
E7M	Sim, Matemática.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Ao analisar os relatos (vide quadro 13), observa-se um dado relevante: dos sete respondentes, apenas dois dos ex-estudantes que evadiram do curso de licenciatura em Matemática afirmam que não retornaram à graduação voltada à formação docente. Os outros cinco indicam que voltariam a cursar a licenciatura, ainda que em condições distintas. Destaca-se, nesse contexto, o caso da participante E6F, que atualmente cursa duas licenciaturas na modalidade a distância em uma universidade privada. Esse dado evidencia que, apesar dos desafios enfrentados, a permanência do interesse pela formação docente reforça a hipótese de que a evasão

poderia ter sido evitada no âmbito da instituição investigada, caso houvesse políticas mais eficazes de acolhimento e permanência. Nessa perspectiva, a evasão representa uma perda para a universidade. Embora Ristoff (1999) argumenta que a migração entre cursos de licenciatura não deve ser compreendida estritamente como evasão, no presente estudo tal situação é considerada evasão de curso e de instituição, uma vez que a estudante, além de migrar para outra universidade, também alterou sua área e modalidade de formação.

A décima quarta pergunta — “Você está atualmente cursando outra graduação em uma universidade pública ou privada? Se sim, poderia informar qual é o curso e a instituição de ensino?”, teve como objetivo rastrear a trajetória acadêmica imediata do evadido e determinar se a evasão na licenciatura em Matemática foi, na verdade, uma transferência de curso ou instituição disfarçada de abandono.

Quadro 14 – Resposta da pergunta 14 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Estou cursando a graduação em Matemática na Unicesumar.
E2F	Não.
E3F	Sim, curso Física bacharelado na UEL.
E4M	Não. Concluí o curso de Direito na UNOPAR em 2019 (segunda graduação).
E5M	Não.
E6F	Sim Licenciatura em Pedagogia Ead- Unifil Licenciatura em Letras Ead- Unifil
E7M	Não.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Os dados apresentados no quadro 14 indicam que, dos sete participantes, quatro não se encontravam cursando outra graduação no momento da pesquisa (E2F, E5M e E7M), sendo que E4M informou já ter concluído uma segunda graduação em Direito, em instituição privada, no ano de 2019. Esse dado revela que, para parte dos evadidos, a saída do curso de Matemática não implica um afastamento permanente da formação superior, mas sim o redirecionamento da trajetória acadêmica.

Três participantes relataram estar atualmente matriculados em outros cursos de graduação. O participante E1M encontra-se cursando Matemática em uma instituição privada (Unicesumar), o que sugere continuidade na área de formação, ainda que em outro contexto institucional. Já a E3F optou pelo bacharelado em Física

na própria universidade (UEL), indicando uma migração para uma área correlata das Ciências Exatas, porém com mudança de curso e de modalidade. O caso da participante E6F merece destaque, uma vez que ela está cursando, simultaneamente, duas licenciaturas na modalidade a distância (Pedagogia e Letras) em uma instituição privada. Isso evidencia a permanência do interesse pela formação docente, ainda que fora da instituição investigada e em formato distinto.

De modo geral, os resultados apontam que a evasão do curso de licenciatura em Matemática não pode ser interpretada de forma homogênea como abandono do Ensino Superior. Em parte, significativa dos casos, trata-se de mobilidade acadêmica, marcada por transferências de curso, de instituição ou de modalidade de ensino. Esses achados reforçam a necessidade de a universidade investigar, de maneira mais aprofundada, os fatores institucionais que contribuem para a evasão, uma vez que muitos dos estudantes mantiveram o vínculo com a formação superior, o que sugere que estratégias de permanência e flexibilização poderiam ter minimizado a saída do curso.

A décima quinta pergunta — “Você tem alguma sugestão ou ideia sobre como a universidade poderia melhorar suas políticas ou serviços para ajudar os estudantes a permanecerem no curso de licenciatura?”. O objetivo foi obter um feedback direto e prático dos ex-discentes sobre intervenções e melhorias institucionais.

Quadro 15 – Resposta da pergunta 15 – Matemática

Participante	Resposta
E1M	Reformulação completa na ementa e metodologias, assim como na forma de avaliação dos alunos da licenciatura.
E2F	Sem sugestão.
E3F	Centros acadêmicos, professores com formação em licenciatura e não bacharelado para darem aulas, flexibilidade de horários no noturno.
E4M	Não sei se já existem. Mas, oferecer cursos de nivelamento já ajudaria.
E5M	Não
E6F	Dar mais apoio aos alunos, a começar pelo fato de o Centro de Exatas não ter um Centro Acadêmico e também nenhuma lanchonete próxima. Os alunos do noturno, caso queiram comer, precisam se deslocar até o Gente boa, que fica no CCH, o que em dias chuvosos é um caos. A iluminação no campus é péssima, o que causa medo nas pessoas em ter que atravessá-lo às 23 horas. O curso especificamente não é ruim, mas às vezes tinha a impressão que os professores esquecem que já foram alunos, sendo pouco flexíveis e didáticos. Muitos alunos ingressam direto do ensino médio, com pouca bagagem de conteúdo.
E7M	As aulas de reforço têm que ser pensadas para os alunos que trabalham durante o dia, ou seja, ter a noite também.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Ao analisar as respostas da última pergunta aberta do questionário, com o intuito de identificar as sugestões daqueles que vivenciaram o ingresso, a permanência e o subsequente abandono do curso, observa-se que as demandas dos estudantes se concentram em três eixos principais: pedagógico, infraestrutural e de apoio estudantil. De forma sintética, os relatos indicam a necessidade de melhorias nas metodologias de ensino e na atuação docente; a ampliação de ações de apoio acadêmico, como cursos de nivelamento e reforço; e a adequação da infraestrutura institucional, especialmente no período noturno, visando melhores condições de permanência e participação estudantil.

Na subseção seguinte deste capítulo, introduziremos o segundo curso analisado neste estudo: a licenciatura em Física.

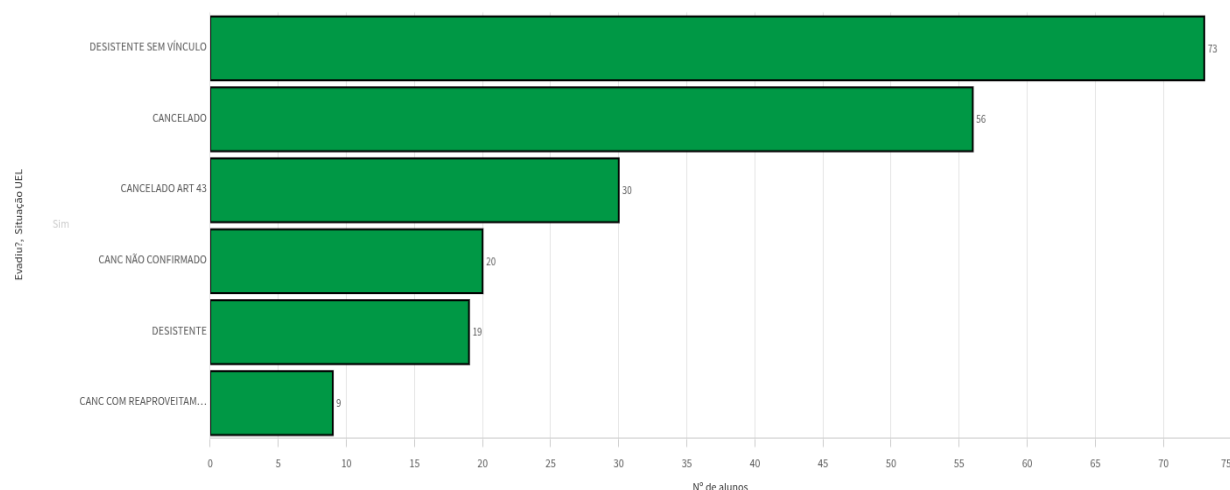
4.5 DADOS QUANTITATIVOS DA EVASÃO NA LICENCIATURA EM FÍSICA - UEL (2014 – 2024)

Nesta seção, fornecemos os dados quantitativos da evasão no curso de licenciatura em Física, bem como os resultados das respostas ao questionário semiestruturado aplicado aos estudantes que abandonaram o curso, por meio de gráficos e tabelas.

De acordo com os dados extraídos do sistema Qlink, o curso de licenciatura em Física listou, entre os anos de 2014 e 2024, um total de 337 matrículas, das quais 207 resultaram em evasão — o que representa um índice de 61,4%. Diante desse cenário expressivo de desistências, torna-se necessário confrontar tais índices com a classificação de evasão adotada pela UEL, discutida anteriormente na seção 4.4.

Ao realizar essa correlação, observa-se uma disparidade na tipificação das saídas entre as licenciaturas. Diferentemente da Matemática, onde a maior parte das ocorrências se enquadra no Artigo 43, na Física a maioria dos registros concentra-se na categoria "Desistente Sem Vínculo" (vide gráfico 17). Essa predominância evidencia variações nos registros internos de cada curso, embora seja imperativo reiterar que tais situações são transitórias, sendo posteriormente reclassificadas como "Cancelado", em conformidade com o disposto no referido Artigo 43.

Gráfico 17 – Número de evadidos no curso de licenciatura em Física da UEL por Situações - 2014 a 2024



Fonte: Qlink, UEL, 2025.

Dando prosseguimento à análise, a tabela 9 foi elaborada para resumir os dados anuais e aprimorar a apresentação. Nela constam informações sobre o número de matrículas por ano, quantidade de evadidos e porcentagem de evasão do curso de licenciatura em Física da UEL.

Tabela 9 – Dados sobre o número de matrículas, evadidos e percentual da evasão na licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (2014 a 2024)

Ano	Nº de matrículas	Nº de evadidos	% de Evasão
2014	34	21	61,8%
2015	35	27	77,1%
2016	31	17	54,8%
2017	40	19	47,5%
2018	33	22	66,7%
2019	36	26	72,2%
2020	34	26	76,5%
2021	25	18	72,0%
2022	30	14	46,7%
2023	15	9	60%
2024	24	8	33,3%

Fonte: Dados do sistema UEL - Qlink, organizado pela autora (2025).

Conforme os dados apresentados na tabela 9, observa-se que o curso de licenciatura em Física apresenta, historicamente, dificuldade no preenchimento integral de suas vagas. Excetuando-se o ano de 2017, no qual se registrou o preenchimento total com 40 matrículas, os períodos subsequentes revelam uma predominância de vagas ociosas. Somado à baixa ocupação inicial, o curso enfrenta ainda uma elevada taxa de evasão, que supera a metade do contingente de alunos ingressantes.

Outro aspecto observado é a distribuição da quantidade de estudantes que abandonam o curso, por ano de ingresso, verificados na tabela 10.

Tabela 10 – Relação de Evadidos por Ano de Ingresso e Ano de Evasão do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (2014 a 2025)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
2014	7	8	4	0	1	1	0	0	-	-	-	-
2015	-	5	3	10	4	0	3	2	0	-	-	-
2016	-	-	2	7	1	1	0	3	1	0	1	1
2017	-	-	-	6	5	3	1	2	2	0	0	-
2018	-	-	-	-	6	7	2	4	2	0	1	0
2019	-	-	-	-	-	15	2	3	5	1	0	0
2020	-	-	-	-	-	-	14	10	2	-	0	0
2021	-	-	-	-	-	-	-	5	9	4	0	0
2022	-	-	-	-	-	-	-	-	6	3	4	1
2023	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	5	0
2024	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	3

Fonte: Qlink, UEL, 2025.

A tabela 10 apresenta a relação entre o ano de ingresso dos estudantes (linhas) e o ano de ocorrência da evasão (colunas). Cada célula indica o quantitativo de alunos evadidos em um dado período, vinculando-os à sua respectiva coorte de entrada.

No caso específico da turma de 2014, por exemplo, ingressaram 34 estudantes, dos quais 21 evadiram ao longo dos anos. Desse total, 7 deixaram o curso ainda no primeiro ano de ingresso em 2014, 8 estudantes em 2015, 4 estudantes em 2016, nenhum estudante em 2017, 1 estudante em 2018 e 1 estudante em 2019. Não foram registrados casos de evasão para esse grupo nos anos de 2020 e 2021. Após esse período, não há mais registros de evasão, uma vez que o tempo máximo para a conclusão do curso é de 8 anos. Ultrapassado esse prazo, o estudante é automaticamente jubilado.

4.5.1 Caracterização dos Estudantes Evadidos - Física UEL

Nesta subseção, inicia-se novamente a análise das respostas, com a apresentação dos dados obtidos junto aos quatro participantes que evadiram o curso de licenciatura em Física.

Primeiramente, os dados dos participantes que responderam ao questionário foram organizados e classificados com base em critérios como sexo, ano de ingresso, ano de desistência, duração da permanência, modalidade de ingresso e sua situação no sistema UEL, conforme ilustrado no quadro 16.

Quadro 16 – Categorização dos estudantes que evadiram da licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (2014 - 2024)

Sexo	Ano de ingresso	Ano de Desistência	Anos de Permanência	Forma de ingresso	Situação
M	2017	2018	1	Vestibular	ART 43
M	2020	2020	1	Vestibular	Cancelado
M	2022	2022	0	Vestibular	Cancelado
M	2023	2024	1	SISU	Desistente

Fonte: Dados do sistema UEL – Qlink. Organizado pela autora (2025).

Na segunda etapa, examinamos as descrições das respostas. Códigos foram criados para proteger suas identidades. Por exemplo: D1M, em que:

- D – Discente
- 1 – O número de 1 a 4 que representa a quantidade de participantes que responderam ao questionário.
- M – Representa se o participante é do sexo masculino.
- F – Representa se o participante é do sexo feminino.

A primeira questão do questionário, que visava obter o consentimento dos participantes, foi formulada de forma objetiva: "Concordo em participar da pesquisa intitulada 'O problema da evasão nas licenciaturas: análise da realidade da Matemática, Física e Química na Universidade Estadual de Londrina'. As opções de resposta eram "concordo" e "não concordo". Todos os participantes (100%) responderam afirmativamente, manifestando sua concordância com os termos do TCLE e confirmando sua participação na pesquisa.

Na próxima subseção, serão apresentadas as respostas obtidas na

segunda parte do questionário semiestruturado, que contabiliza quinze perguntas abertas.

4.5.2 O fenômeno da evasão na licenciatura em Física da UEL (2014 a 2024)

Apresentamos, abaixo, as descrições dos quatro ex-discentes que interromperam o curso de Física licenciatura na UEL, entre 2014 e 2024. Esta etapa contou com quinze questões discursivas, respondidas por estudantes do sexo masculino.

A primeira pergunta — “Quais foram os principais motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura na Universidade Estadual de Londrina?”, teve como objetivo identificar os motivos que levaram os estudantes a optarem pela licenciatura e relacioná-los às pesquisas apresentadas no capítulo 2.

Nesse sentido, as respostas estão organizadas no quadro 17 a seguir.

Quadro 17 – Resposta da pergunta 1 – Física

Participante	Resposta
D1M	Gosto pela área e inspiração profissional no colégio.
D2M	Ser bem sincero não sei. Por isso mesmo acabei não cursando, eu cheguei a fazer o vestibular e passar, porém, eu desisti do curso.
D3M	O interesse pela docência e pela reputação da UEL.
D4M	O interesse desde o ensino médio em áreas do ensino, menor carga horária do que o mestrado e o fato de ser noturno.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Observa-se que, dos quatro participantes que abandonaram o curso, três ingressaram motivados pelo interesse na docência e pela influência dos professores da Educação Básica. Esse cenário converge com a pesquisa de Ribeiro (2015, p. 104), que destaca que o desejo de ser professor e a identificação com a profissão funcionam como fatores de permanência, mesmo diante da vontade de desistir. Todavia, a análise aponta que elementos como a gestão do tempo e a preocupação com o "futuro docente" surgem como obstáculos que fragilizam essa continuidade.

A segunda pergunta — “Você tinha expectativas específicas em relação ao curso e à Universidade Estadual de Londrina quando se matriculou? Se sim, quais eram essas expectativas?”, teve como objetivo investigar as expectativas iniciais do participante em relação ao curso e à universidade, a fim de compreender

suas motivações e metas pessoais e acadêmicas antes de entrar na instituição.

Quadro 18 – Resposta da pergunta 2 – Física

Participante	Resposta
D1M	Apenas garantia de emprego.
D2M	Não me lembro ao certo, mas eu me inscrevi por gostar de física.
D3M	Tinha a expectativa de poder ingressar em pesquisas, grupos de estudos, etc.
D4M	Não.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Adachi (2009) destaca a relevância não apenas no perfil e nas circunstâncias individuais do discente, mas também nas expectativas nutridas em relação à profissão escolhida. Caso tais projeções sejam frustradas ao longo da trajetória acadêmica, as probabilidades de evadir tornam-se consideravelmente elevadas.

Ao analisarmos os relatos dos participantes (vide quadro 18), observam-se diferentes níveis de projeção profissional, os quais podem ser organizados em categorias distintas. A primeira refere-se à percepção de empregabilidade, que evidencia uma motivação predominantemente externa ao processo de aprendizagem. Nesse caso, o aluno apresenta alto risco de evasão, uma vez que sua permanência no curso está fortemente condicionada à expectativa de retorno imediato no mercado de trabalho, e não ao envolvimento com a formação acadêmica em si.

As expectativas vocacionais aparecem, por exemplo, em respostas como: “não me lembro ao certo, mas me inscrevi por gostar de física”. Esse tipo de relato indica uma motivação intrínseca, porém pouco planejada. Conforme sugere Adachi (2009), o simples “gostar” pode ser confrontado com o rigor acadêmico do curso, exigindo que o discente ressignifique esse prazer inicial para não se desestimular diante das dificuldades técnicas e conceituais.

A terceira resposta indica que as expectativas acadêmicas e científicas compõem o perfil mais propenso a engajamento, uma vez que englobam o anseio de integração social e acadêmica. Esse elemento é destacado por Adachi (2009) como crucial para a continuidade dos estudos. Contudo, também é o grupo mais suscetível à frustração: se a instituição não proporcionar oportunidades tangíveis, como bolsas, projetos de pesquisa e acesso a laboratórios, a chance de

abandono é, segundo Adachi (2009), "consideravelmente alta".

Na terceira pergunta — “Você teve alguma dificuldade específica durante o processo de ingresso na licenciatura? Se sim, qual foi?”. Cujo objetivo foi identificar os obstáculos ou desafios enfrentados pelos estudantes evadidos no momento de ingresso no curso, permitindo compreender as dificuldades iniciais que podem ter impactado na trajetória acadêmica.

Quadro 19 – Resposta da pergunta 3 – Física

Participante	Resposta
D1M	Deficiência de conhecimento em matemática.
D2M	Se não me engano eu fiz a inscrição com a data de aniversário errado, não lembro se cheguei a corrigir. Mas eu não cheguei nem a frequentar nenhuma das aulas.
D3M	Não tive nenhuma dificuldade.
D4M	Não.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Enquanto dois respondentes afirmaram não ter enfrentado dificuldades iniciais, um discente mencionou a insuficiência de conhecimentos em matemática como fator que dificultou sua adaptação. Esse relato evidencia fragilidades na formação básica que podem comprometer o desempenho acadêmico e elevar os índices de evasão. Outro caso relevante envolve um entrave administrativo: um estudante informou que o preenchimento incorreto de sua data de nascimento inviabilizou a matrícula, impossibilitando sua trajetória na graduação. Tal depoimento demonstra que, além dos desafios acadêmicos, falhas burocráticas também atuam como barreiras à permanência, ocorrendo, por vezes, antes mesmo do início do curso.

A quarta pergunta — "Participou de Programas como PIBID ou Residência Pedagógica?". Teve como objetivo verificar se, durante o curso, os estudantes participaram dos Programas PIBID e RP, que inserem o licenciando na prática escolar, permitindo-lhe vivenciar o dia a dia da sala de aula e trabalhar com os conhecimentos teóricos adquiridos. Esses programas são elementos cruciais para a identificação com a docência, além de oferecerem auxílio financeiro, inicialmente de R\$400,00, que foi ajustado para R\$700,00 em março de 2023.

Ao analisar as respostas sob a ótica das políticas educacionais implementadas desde os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, percebe-se a importância histórica dessas ações para a formação de professores no

Brasil. Entretanto, os dados coletados revelam que todos os quatro participantes da pesquisa negaram ter integrado esses programas durante a graduação.

É fundamental ressaltar que os participantes deste estudo ingressaram na UEL no período de 2018 a 2022. Esse intervalo de tempo é bastante elucidativo, pois abrange um período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) não estava mais no comando do Executivo Federal. Ao contrário, a trajetória acadêmica desses alunos foi completamente marcada pelos governos de Michel Temer (2016 a 2018) e, em grande parte, de Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022).

Nesse contexto, a ausência da participação desses evadidos no PIBID ou na Residência Pedagógica não pode ser vista somente como uma escolha meramente individual, mas sim como um reflexo de um projeto político de desmonte. Enquanto as gestões anteriores focaram na expansão e consolidação dessas bolsas, o período pós-2016 foi marcado pela instabilidade orçamentária e por uma reorientação ideológica que priorizou o ajuste fiscal em detrimento do investimento na formação docente.

Para os ingressantes de 2020, 2021 e 2022, a situação foi ainda mais crítica: além do sucateamento das políticas de estado, esses estudantes enfrentaram a desarticulação provocada pela pandemia da Covid-19. Assim, a 'desconexão' apontada por Bartochak, Santos e Sanfelice (2021) torna-se concreta: os programas tornaram-se distantes, burocráticos e financeiramente insuficientes para garantir a permanência de estudantes que, diante da crise econômica agudizada nesses anos, acabaram optando pelo abandono do curso.

A quinta questão — 'Recebeu alguma bolsa de auxílio financeiro durante o curso? Se sim, qual o tipo de bolsa?'. Buscou investigar a abrangência das políticas de assistência estudantil para além das bolsas acadêmicas (PIBID e Residência Pedagógica). O intuito foi verificar o acesso dos estudantes a programas de suporte da instituição, como a Bolsa Permanência e o Auxílio Moradia, gerenciados pelo Serviço de Bem-Estar à Comunidade (SEBEC).

Nenhum dos quatro entrevistados declarou ter recebido qualquer modalidade de assistência estudantil. Esse cenário evidencia uma possível fragilidade no processo de democratização do acesso a tais políticas, sugerindo que os discentes do curso de Física podem não ter sido adequadamente informados acerca das oportunidades existentes ou tenham enfrentado entraves de natureza burocrática. Ressalta-se que, no caso de um dos estudantes evadidos, a ausência de apoio

decorreu da não frequência regular às atividades acadêmicas, caracterizando-se como um fator de ordem individual. Todavia, para os demais participantes, a inexistência desse suporte financeiro, em um contexto de acentuada crise econômica, pode ter desempenhado papel determinante no abandono precoce do curso de graduação.

A sexta pergunta — “Qual semestre/ano você desistiu do curso de licenciatura?”. Buscou identificar o estágio da graduação em que a evasão ocorre com maior frequência. Os dados coletados revelaram que o abandono se concentra no período inicial do curso, o que converge com as estatísticas gerais de evasão acadêmica consultadas no sistema Qlink.

Tal quadro vem ao encontro do que Arrigo, Souza e Broietti (2017) já apontavam em suas pesquisas, ao indicarem que o começo da faculdade é a fase mais delicada para a continuidade dos estudos. De acordo com as autoras, é justamente nesse instante que se verifica o maior número de desistências, algo que, muitas vezes, está ligado à dificuldade de se ajustar à vida acadêmica e ao contraste entre o que o aluno imaginava do curso e o que ele realmente encontra. Sendo assim, os achados desta investigação confirmam que o pontapé inicial na universidade é o período de maior fragilidade para quem está se formando para ser professor.

A sétima pergunta — “Quais são os maiores desafios que você enfrentou durante o curso de licenciatura?” Partiu-se do pressuposto de identificar e verificar os elementos que contribuíram para o interrompimento da trajetória acadêmica.

As respostas foram organizadas e apresentadas no quadro 20.

Quadro 20 – Resposta da pergunta 7 – Física

Participante	Resposta
D1M	Falta de empregabilidade é um recurso de renda extra.
D2M	A falta de interesse em continuar.
D3M	Ter que adaptar a rotina de trabalho com os estudos! Física é um curso bem exigente!
D4M	A disparidade entre o Ensino Médio e a faculdade. É muito difícil para quem chega sem uma noção de métodos de estudos, vida de estudo, somente com o interesse, seguir. Apesar da faculdade ter sim meio para ajudar neste sentido.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Conforme as respostas obtidas, verifica-se que a evasão no curso de

Física não é um fenômeno isolado, mas o desdobramento local de um projeto político-econômico de dimensões nacionais. Ao confrontar os relatos dos participantes com a literatura, emergem as seguintes reflexões.

Na primeira resposta, a “falta de empregabilidade”, mencionada pelo participante D1M, dialoga diretamente com as análises de Wilhelm e Schlosser (2019), que apontam para a progressiva mercantilização da educação e a subordinação do ensino público aos interesses privados. Nesse contexto, a carreira docente sofre um processo de esvaziamento simbólico e material, perdendo seu atrativo social e financeiro. Para o estudante, o desestímulo emerge da percepção de que a docência foi fragilizada por políticas neoliberais que priorizam mecanismos de controle e racionalização administrativa em detrimento da valorização do trabalho educativo.

A dificuldade reportada pelo participante D3M em conciliar a rotina laboral com as exigências acadêmicas de um curso de Física evidencia o conflito estrutural entre trabalho e estudo sob o regime de austeridade. Esse cenário corrobora a análise de Frigotto (2017) sobre as estratégias da classe dominante voltadas ao desmonte das políticas de permanência estudantil a partir de 2016. Como destacam Antunes (2001) e Filgueiras (2021), a lógica neoliberal precariza as relações de trabalho, o que, no ambiente acadêmico, traduz-se no impedimento de que estudantes trabalhadores se dediquem com exclusividade ao rigor teórico exigido pela área.

No plano pedagógico, essa fragilidade é aprofundada pelo relato do participante D4M acerca da 'disparidade entre o Ensino Médio e a faculdade'. A queixa, associada à ausência de métodos de estudo adequados, exemplifica as críticas de Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) às reformas educacionais recentes, orientadas por uma perspectiva instrumental e pragmática. Sobre o impacto dessas diretrizes, as autoras advertem:

Trata-se de um assunto importante pelo fato de que a BNCC norteará o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, redirecionando o trabalho pedagógico escolar, a formação dos estudantes e, também, a de professores para atuar no ensino médio (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, a lacuna na formação apontada pelo participante não surge de repente. Ela é, na verdade, consequência de um plano que, ao enfraquecer o conteúdo do ensino fundamental e médio, prejudica o acesso e a continuidade em graduações com forte embasamento científico.

Por fim, a “falta de interesse” mencionada por D2M não deve ser

interpretada como um traço individual isolado, mas como um sintoma de ordem política e estrutural. A desvalorização simbólica da educação, juntamente com os ataques constantes à ciência e às licenciaturas, fomentados por setores neoconservadores, contribui para a deslegitimação da carreira docente como projeto de vida. Submetida a uma racionalidade técnica que esvazia a dimensão subjetiva e formativa do trabalho docente, a licenciatura deixa de ser percebida como uma escolha profissional viável, culminando, em muitos casos, no abandono do curso (Pereira *at al.*, 2018).

Dessa forma, a evasão observada entre os estudantes no período analisado constitui evidência empírica das tendências apontadas pela literatura, deslocando o foco da responsabilização individual para a compreensão das determinações políticas e estruturais que condicionam a permanência na Educação Superior.

A oitava pergunta — “Você sentiu que recebeu apoio suficiente da universidade para lidar com esses desafios? Se não, o que você sentiu que faltou?” Teve como objetivo investigar a percepção dos estudantes quanto ao suporte institucional oferecido pela universidade diante das dificuldades enfrentadas durante o curso, como problemas financeiros, acadêmicos, emocionais, logísticos ou relacionados ao trabalho. Nesse aspecto, dois dos quatro participantes afirmaram ter buscado apoio, um deles relatou que não buscou, mas tinha conhecimento da existência de apoio institucional.

D1M – “Sim, entretanto, a deficiência estava na educação antes da entrada na universidade.”

D3M – “Eu não busquei apoio nenhum! Sabia que poderia buscar alguém para encontrar uma alternativa para não ter que desistir do curso, mas aceitei que precisava trabalhar em primeiro lugar, infelizmente!”

D4M – “Sim”

A nona pergunta — “Como você avalia o ambiente acadêmico e social do seu curso de licenciatura? Você se sentiu integrado e apoiado pela comunidade acadêmica?” O objetivo foi compreender a percepção dos estudantes sobre o ambiente institucional em termos de acolhimento, pertencimento, integração social e apoio por parte da comunidade acadêmica (colegas, professores, coordenação, técnicos, etc.).

Quadro 21 – Resposta da pergunta 9 – Física

Participante	Resposta
D1M	Excelente, com uma quantidade menor de estudantes, era mais fácil a integração.
D2M	Não cheguei a frequentar.
D3M	Os veteranos são bem acessíveis em sua maioria! Nunca conversei muito com nenhum deles, mas os meus outros colegas sempre estão em contato com eles.
D4M	Não exatamente. Existe sim o apoio, mas acho que talvez seja mais na ideia do que na prática. Principalmente voltada aos alunos em etapas avançadas, esta crítica. No sentido de dúvidas, isso era fácil de atingir. Mas a dificuldade com o curso em si, talvez seja falho o apoio.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Verifica-se no quadro 21 que, no curso de Física, o sentimento de pertencimento é construído muito mais pela relação entre os estudantes do que por uma estrutura formal de apoio da coordenação ou do corpo docente. O ponto mais crítico reside na observação de que o apoio parece diminuir conforme o curso avança, sugerindo que os alunos veteranos podem se sentir "desamparados" justamente no momento de maior complexidade acadêmica.

A décima pergunta — “Você teve dificuldades em conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho, família ou questões pessoais? Se sim, como isso afetou sua permanência no curso?” Cujo objetivo foi identificar e analisar a influência dos fatores externos e não acadêmicos na permanência e posterior evasão do estudante.

Quadro 22 – Resposta da pergunta 10 – Física

Participante	Resposta
D1M	Não.
D2M	No curso de licenciatura física não.
D3M	Afetou totalmente! O desgaste é muito, até assusta no início! A pessoa acha que vai conseguir, mas o cansaço uma hora ou outra a derruba! E o que mais desmotiva é o péssimo desempenho: é muito difícil conquistar uma nota boa, participar das palestras, dos grupos, conseguir uma bolsa, etc.
D4M	Sim. Conciliar o ambiente familiar e outras questões, necessidade de ter que pensar em formas de ganhar dinheiro, etc. foram determinantes.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Ao examinar os dados exibidos no quadro 22, fica claro que o abandono e os desafios para concluir a licenciatura em Física estão ligados a questões que vão além do simples desempenho do estudante. As experiências e o relato dos participantes D3M e D4M destacam o conflito entre as exigências do curso, o desgaste físico e mental e a pressão socioeconômica, especialmente a necessidade de conciliar estudos, trabalho e responsabilidades familiares. Essa situação acaba prejudicando as notas e dificultando o acesso a auxílios financeiros e projetos extras, gerando desânimo e insegurança na instituição.

A décima primeira pergunta — “Você teve alguma dificuldade em relação às disciplinas do curso? Se sim, quais?” Teve como objetivo identificar a influência dos elementos acadêmicos internos, especificamente as dificuldades de aprendizado e conteúdo, na decisão de evasão dos estudantes.

Quadro 23 – Resposta da pergunta 11 – Física

Participante	Resposta
D1M	Sim, matérias que exigiam um conhecimento mais avançado de trigonometria.
D2M	Não cheguei a frequentar.
D3M	Tive dificuldade com Cálculo, justamente por não conseguir exercitar o que era aprendido em sala de aula.
D4M	Como saí muito cedo, não devo dizer que tive dificuldades. Mas com certeza teria no ritmo que ia.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Ao correlacionar os dados apresentados nas questões dez e onze, observa-se que os limites do saber matemático herdado da Educação Básica emergem como um obstáculo central. Os relatos sugerem que o desafio acadêmico não decorre apenas da complexidade intrínseca dos conteúdos de Física, mas da carência de ferramentas matemáticas básicas e da dificuldade de adaptação à dinâmica de estudo e ao rigor metodológico demandados pelo Ensino Superior.

Veloso (2000) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a alta taxa de evasão nos primeiros anos de faculdade pode estar associada a um desempenho insatisfatório no Ensino Médio. Isso evidencia como lacunas anteriores de aprendizado se refletem na trajetória universitária e contribuem diretamente para a evasão, uma vez que o estudante, ao enfrentar disciplinas como Cálculo e Trigonometria sem a base necessária, vê sua permanência comprometida pelo acúmulo de dificuldades.

A décima segunda pergunta — “Quais foram as principais causas e motivos que levaram você a abandonar o curso de licenciatura?”. Constitui o eixo central e integrador do questionário. Seu objetivo não é apenas identificar um fator isolado, mas realizar uma síntese das múltiplas determinações envolvidas no processo de evasão, reunindo, na perspectiva e realidade do participante, os elementos que, articulados, culminaram no abandono do curso.

Quadro 24 – Resposta da pergunta 12 – Física

Participante	Resposta
D1M	Motivos pessoais e empregabilidade.
D2M	A falta de interesse em cursar.
D3M	Por julgar que eu não conseguiria ter capacidade e tempo de ser um aluno minimamente medíocre, eu pensei em deixar o curso.
D4M	Desinteresse pela licenciatura comparada ao bacharelado, falta de perspectiva no curso e porque entrei no seminário.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Para a compreensão dos múltiplos determinantes da evasão, as respostas evidenciadas no quadro acima permitem observar fatores como a "falta de interesse" pelo curso, o "desinteresse pela licenciatura", "motivos pessoais e empregabilidade", além da percepção de "falta de capacidade e tempo". Esses relatos revelam como a desvalorização da profissão dificulta a permanência e a formação de novos docentes para a Educação Básica. Baixos salários, escassez de investimentos e o baixo prestígio social tornam a continuidade da graduação menos atraente, direcionando o estudante para áreas com maior retorno imediato.

Essa análise converge com a literatura da área. Ribeiro (2015) e Sampaio e Silva (2019) apontam que a perda de atratividade da carreira docente eleva os índices de desistência. Paralelamente, Cordeiro (2021) e Carniel e Espinosa (2024) discutem como o desgaste provocado por um sistema sem suporte institucional amplia o sentimento de incapacidade e desânimo. Assim, a evasão manifesta-se como um fenômeno multifacetado: as dificuldades acadêmicas e a conjuntura socioeconômica desestimulam o aluno, sugerindo que o desinteresse pela licenciatura é, muitas vezes, uma reação à instabilidade do mercado de trabalho.

A décima terceira pergunta — “Pretende voltar a cursar licenciatura? Se sim, qual?”. Teve como objetivo avaliar o potencial de reingresso ou de mudança de trajetória por parte do estudante evadido.

Quadro 25 – Resposta da pergunta 13 – Física

Participante	Resposta
D1M	Não sei, mas talvez, Física.
D2M	Não.
D3M	Sim! Na verdade, eu voltei esse ano (2025) e estou me saindo muito melhor. Troquei de emprego para poder voltar, ele me permite ter uma parte do dia livre para poder estudar! Sou operador de máquina, atualmente.
D4M	Não voltaria para licenciatura.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Conforme apresentado no quadro 25, dois participantes relataram que não voltariam a cursar uma licenciatura. Os dados evidenciam que o desejo de retorno ao curso está intrinsecamente relacionado à capacidade do estudante de gerir sua jornada de trabalho. O caso de D3M ilustra que a persistência acadêmica, muitas vezes, depende de mudanças na realidade extra escolar, reforçando a necessidade de que a universidade considere o perfil do aluno-trabalhador na formulação de suas políticas de permanência e retenção. Além disso, a rejeição explícita de D4M à licenciatura acende um alerta quanto à percepção da carreira docente, sugerindo que a evasão também pode refletir a crise de atratividade da profissão de professor no contexto brasileiro contemporâneo.

A décima quarta pergunta — “Você está atualmente cursando outra graduação em uma universidade pública ou privada? Se sim, poderia informar qual é o curso e a instituição de ensino?” Teve como objetivo rastrear a trajetória acadêmica imediata do evadido e determinar se a evasão na licenciatura em Física foi, na verdade, uma transferência de curso ou instituição disfarçada de abandono.

Quadro 26 – Resposta da pergunta 14 – Física

Participante	Resposta
D1M	Formado em Ciências Contábeis pela UEL.
D2M	Sim, análise e desenvolvimento de sistemas – UTFPR.
D3M	Voltei para Física na UEL.
D4M	Não.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Conforme apresentado no quadro 26, apenas um participante informou não estar cursando outra graduação, tampouco manifestou o desejo de retornar ao nível superior. Os outros três participantes relataram ter retomado a formação acadêmica, concluindo ou cursando graduação em Ciências Contábeis (UEL), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (UTFPR) e licenciatura em Física

(UEL). Ressalta-se, ainda, que todos os participantes que retornaram aos estudos optaram por universidades públicas, fato que merece destaque no contexto desta análise.

A décima quinta pergunta — “Você tem alguma sugestão ou ideia sobre como a universidade poderia melhorar suas políticas ou serviços para ajudar os estudantes a permanecerem no curso de licenciatura?” O objetivo foi obter um feedback direto e prático dos ex-discentes sobre intervenções e melhorias institucionais.

Quadro 27 – Resposta da pergunta 15 – Física

Participante	Resposta
D1M	Ajuda na integração dos estudantes com o mercado de trabalho.
D2M	Não.
D3M	A ajuda financeira seria o principal, mas nenhuma bolsa ou ajuda irá cobrir um salário um pouco maior que o salário mínimo. Mas toda ajuda, por mínima que seja, pode impedir que muitos deixem a universidade.
D4M	Acho que já existe isso, mas talvez nos primeiros semestres fazer um acompanhamento mais efetivo em relação a vida de estudos, criar essa noção, fornecendo um bom conteúdo para preparar os alunos com uma boa base (isso eu sei que tinha). Mas não algo rápido, algo progressivo e tendo em vista os acidentes da vida de cada um, trabalho, família etc. E também falar mais sobre as perspectivas do futuro com aquele curso, as áreas de atuação, possibilidades e alimentar mais o desejo sobre aquela área.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Por fim, as respostas apresentadas no quadro 27 sintetizam as expectativas dos evadidos quanto ao papel da universidade na mitigação da evasão. As sugestões dos participantes convergem para a necessidade de reformulação das estratégias de permanência estudantil. Enquanto D3M enfatiza a dimensão econômica como um fator que impõe barreiras concretas à permanência na universidade, D4M destaca aspectos de ordem subjetiva e pedagógica. A referência aos chamados “acidentes da vida”, relacionados às demandas do trabalho e da família, evidencia que a rigidez acadêmica frequentemente desconsidera a realidade social do discente. Desse modo, os depoimentos indicam que a evasão poderia ser minimizada a partir de um tripé constituído por auxílio financeiro mais consistente, ações de nivelamento pedagógico progressivo e maior aproximação com a realidade profissional, conferindo ao curso de Física maior significado social e prático.

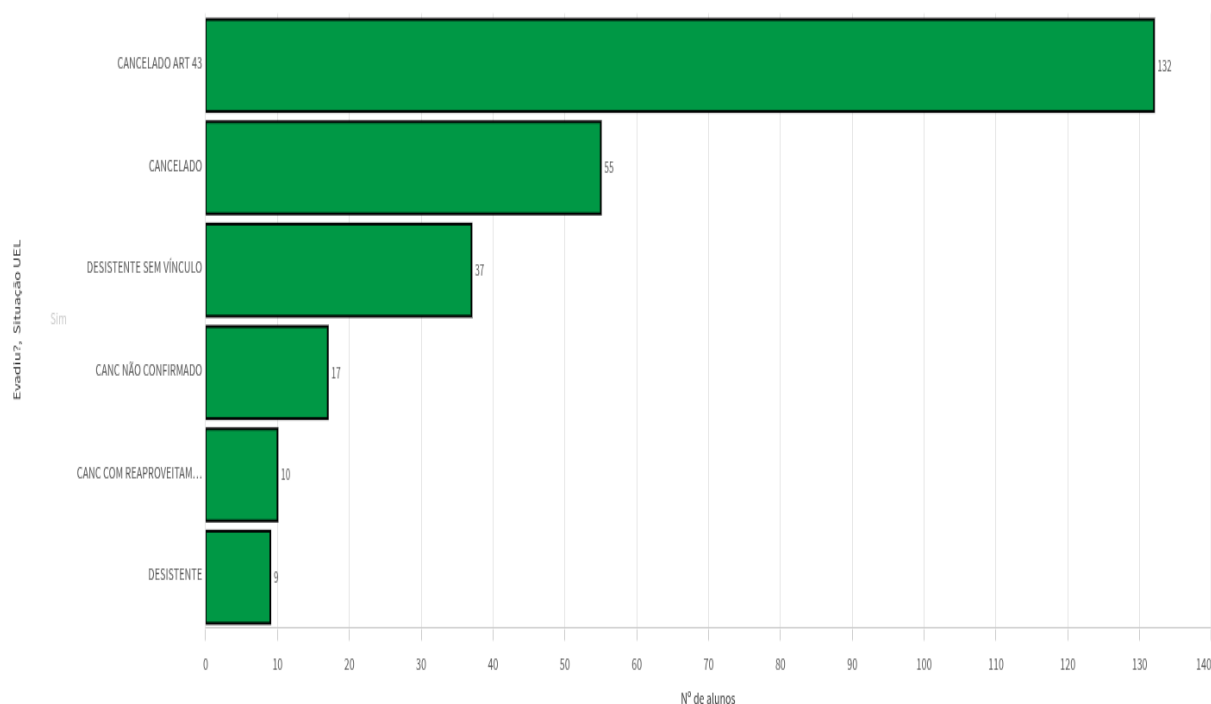
Na próxima subseção será apresentado o último curso analisado nesta investigação: a licenciatura em Química.

4.6 DADOS QUANTITATIVOS DA EVASÃO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA - UEL (2014 – 2024)

A seguir, utilizando representações visuais como gráficos e tabelas, exibimos os dados numéricos referentes ao abandono no curso de licenciatura em Química da UEL. Também apresentamos os resultados das respostas coletadas por meio do questionário que aplicamos aos alunos que deixaram o curso dentro do recorte estipulado (2014 a 2024).

Segundo as informações do sistema Qlink, entre o período de 2014 a 2024, o curso de licenciatura em Química registrou um total de 463 matrículas, 326 evadidos, computando um percentual de 70,4% de evasão, sendo o curso com a maior taxa de evasão entre os três cursos analisados (vide gráfico 18).

Gráfico 18 – Número de evadidos no curso de licenciatura em Química da UEL por situações - 2014 a 2024



Fonte: Qlink, UEL, 2025.

A tabela 11 a seguir foi criada para simplificar a interpretação e fornecer uma visão geral dos dados coletados ao longo de cada ano. Nela, fornecemos uma visão geral do curso de Química, incluindo o número total de estudantes matriculados, a taxa de desistência registrada e o percentual de evasão

calculado anualmente.

Tabela 11 – Dados sobre o número de matrículas, evadidos e percentual da evasão na licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (2014 a 2024)

<i>Ano</i>	<i>Nº de matrículas</i>	<i>Nº de evadidos</i>	<i>% de Evasão</i>
2014	40	23	57,5%
2015	38	22	57,9%
2016	43	33	76,7%
2017	50	43	86,0%
2018	45	30	66,7%
2019	57	38	67,9%
2020	47	33	70,2%
2021	50	41	82,0%
2022	38	29	76,3%
2023	27	11	40,7%
2024	28	23	82,1%

Fonte: Dados do sistema UEL - Qlink, organizado pela autora (2025).

Analisando a tabela 11, é notório que o curso de licenciatura em Química preenche parcialmente as 40 vagas que oferece anualmente. Em alguns anos, como 2017, 2019 e 2021, o número de alunos matriculados chegou a ser ainda maior, variando entre 50 e 57. Isso acontece devido a transferências de outros cursos e aproveitamento de vagas que sobram, já que o curso tem um grande problema de evasão, que atingiu o pico de 86% em 2017.

Para enriquecer a avaliação numérica, a tabela 12 resume a quantidade total de estudantes que desistiram do curso de licenciatura em Química a cada ano. Essa informação pormenorizada é essencial para determinar se a desistência acontece logo no início ou mais para o final do curso. Embora a subjetividade do discente não seja plenamente acessível apenas pelos dados quantitativos, a permanência por mais de quatro anos presume um esforço de integração que foi tragicamente interrompido.

Tabela 12 – Relação de Evadidos por Ano de Ingresso e Ano de Evasão do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (de 2014 a 2024)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
2014	8	5	4	2	3	1	0	0	-	0	-	-
2015	-	9	7	1	3	2	0	0	0	0	-	-
2016	-	-	8	5	10	6	2	1	0	0	1	-
2017	-	-	-	16	13	7	3	2	0	2	0	0
2018	-	-	-	-	6	9	4	2	4	3	2	0
2019	-	-	-	-	-	19	12	3	3	1	0	0
2020	-	-	-	-	-	-	17	11	3	2	0	0
2021	-	-	-	-	-	-	-	19	17	5	-	0
2022	-	-	-	-	-	-	-	-	21	8	-	0
2023	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	3	1
2024	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	2

Fonte: Qlink, UEL, 2025.

Analisando os números de 2014, notamos que dos 40 estudantes que se matricularam, 23 acabaram abandonando o curso nos anos seguintes, mostrando um índice considerável de desistência. A forma como essas desistências se distribui mostra que a maioria acontece logo no começo: 8 alunos saíram em 2014, 5 em 2015 e 4 em 2016, somando 17 abandonos nesses três primeiros anos. Depois de 2017, a evasão diminui aos poucos: 2 saíram em 2017, 3 em 2018 e apenas 1 em 2019, fechando as 23 saídas referentes àquele ano de 2014.

4.6.1 Caracterização dos Estudantes Evadidos - Química UEL

Nesta subseção, são apresentados os dados obtidos por meio de questionário aplicado aos 326 alunos que abandonaram o curso de licenciatura em Química entre 2014 e 2024, resultando em nove respostas válidas. Para garantir o anonimato dos participantes e evitar ambiguidades com a codificação empregada para os alunos de Matemática e Física, foram estabelecidos novos códigos de identificação.

Primeiramente, os dados dos participantes foram organizados e classificados com base em critérios como gênero, ano de ingresso, ano de desistência, duração do curso, modalidade de ingresso e status no sistema da UEL, conforme ilustrado no quadro 28.

Quadro 28 – Categorização dos estudantes que evadiram da licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (2014 - 2024)

Sexo	Ano de ingresso	Ano de Desistência	Anos de Permanência	Forma de ingresso	Situação
F	2014	2017	3	ENEM	ART 43
F	2014	2018	4	ENEM	Cancelado
M	2015	2015	0	ENEM	Desistente sem vínculo
F	2016	2018	2	ENEM	Desistente sem vínculo
M	2016	2019	4	Vestibular	Desistente sem vínculo
F	2019	2019	0	Vagas Remanescentes	ART 43
F	2020	2021	1	Vestibular	Desistente sem vínculo
F	2022	2022	1	ENEM	Cancelado
M	2023	2023	0	SISU	Desistente sem vínculo

Fonte: Dados do sistema UEL – Qlink. Organizado pela autora (2025).

No segundo momento, analisamos as descrições das respostas. Para preservar suas identidades, foram construídos códigos. Por exemplo: A1M, onde:

- A – Aluno (a)
- 1 – O número de 1 a 9 que representa a quantidade de participantes que responderam ao questionário.
- M – Representa se o participante é do sexo masculino.
- F – Representa se o participante é do sexo feminino.

Na sequência, apresentam-se as respostas obtidas junto aos nove participantes que evadiram do curso.

4.6.2 O fenômeno da evasão na licenciatura em Química da UEL (2014 a 2024)

Depois de descrevermos cada participante do curso de licenciatura em Química, nesta subseção, apresentamos as respostas coletadas na segunda parte do questionário misto, que continha quinze perguntas abertas. Nesta fase, participaram nove estudantes, seis do sexo feminino e três do sexo masculino.

A primeira pergunta — “Quais foram os principais motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura na Universidade Estadual de

Londrina?”. Teve como objetivo identificar os motivos que levaram os estudantes a optarem pela licenciatura e relacioná-los às pesquisas apresentadas no capítulo 2.

Nesse sentido, as respostas estão organizadas no quadro 29 a seguir.

Quadro 29 – Resposta da pergunta 1 – Química

Participante	Resposta
A1F	A possibilidade de seguir carreira acadêmica em uma universidade de prestígio.
A2F	Entrei através das vagas remanescentes. Como eu sou técnica em Química e, na época, trabalhava na área, pensei que valorizaria meu currículo ter ensino superior.
A3M	Interesse em seguir carreira acadêmica e interesse pela área de Química.
A4F	Por gostar de química e morar próximo a universidade.
A5M	Na época eu havia me formado no curso técnico em química e sentia muita afinidade com o curso, ao ver a vaga disponível para o Sisu resolvi me cadastrar.
A6F	Já era formada em química (bacharelado) e pretendia se formar em licenciatura.
A7F	Possibilidade de fazer uma graduação enquanto não passava no curso que queria.
A8F	Sempre gostei de ensinar e química me encantava.
A9M	Na época, eu morava em São Paulo/SP e já estava há três anos fazendo cursinho preparatório para o vestibular de Medicina. Toda a minha família era de Londrina, com exceção dos meus pais, e tínhamos uma casa na cidade que estava desocupada. Além disso, eu havia sido aprovado no curso de Farmácia na USP de Ribeirão Preto. Desta forma, considerando todo este contexto, acabei optando por cursar a licenciatura em Química, principalmente pela possibilidade de estar mais próximo da minha família e também por estar cansado da rotina intensa dos cursinhos. Além disso, durante o cursinho, sempre fui apaixonado por estudar Química. Considerando que, na terceira fase da FUVEST, uma das matérias específicas era Química, tínhamos um conteúdo bem extenso e excelentes professores no cursinho, o que me levou a me inscrever, pelo ENEM, nas vagas remanescentes para o curso de Licenciatura em Química.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise das respostas à primeira pergunta indica que a motivação para o ingresso no curso de licenciatura em Química é de natureza multifatorial. Enquanto alguns discentes relatam buscar a graduação com o objetivo de consolidar uma carreira técnica já em desenvolvimento ou por vocação para o magistério (A8F), outros demonstram utilizar o curso como uma “ponte” ou como uma escolha condicionada por fatores de conveniência geográfica e familiar. Destaca-se o relato

de A9M, que evidencia como elementos externos — tais como o esgotamento físico decorrente da preparação em cursinhos e a facilidade proporcionada pela infraestrutura familiar — podem se sobrepor à escolha vocacional. Esses achados dialogam com os estudos de Silva e Figueiredo (2018) e Lopes (2019), ao sugerirem que ingressantes cujas motivações são predominantemente externas ou transitórias tendem a apresentar maior vulnerabilidade à evasão quando confrontados com as exigências e o rigor acadêmico do curso.

A segunda pergunta — “Você tinha expectativas específicas em relação ao curso e à Universidade Estadual de Londrina quando se matriculou? Se sim, quais eram essas expectativas?” Teve como objetivo investigar as expectativas iniciais do participante em relação ao curso e à universidade, a fim de compreender suas motivações e metas pessoais e acadêmicas antes de entrar na instituição.

Quadro 30 – Resposta da pergunta 2 – Química

Participante	Resposta
A1F	Sim, principalmente em relação ao trabalho em laboratório.
A2F	Acredito que por já ter tido uma experiência com o ensino superior aqui na UEPG (moro atualmente em Ponta Grossa), não tinha nenhuma expectativa muito específica. Sempre ouvi falar muito bem da UEL e realmente ela é maravilhosa.
A3M	Não.
A4F	Esperava aulas mais práticas que explicassem a teoria.
A5M	Sinceramente, quando entrei na Universidade Estadual de Londrina, eu ainda não tinha expectativas claras sobre o futuro. Eu me sentia muito orgulhoso por ter conseguido uma vaga em uma instituição tão concorrida, algo que muitos desejavam, e isso me fazia sentir capaz. Com o tempo, fui desenvolvendo o desejo de atuar na área industrial e construir um bom currículo, buscando oportunidades que me ajudassem a crescer profissionalmente.
A6F	Não.
A7F	Nenhuma.
A8F	Pretendia me formar uma boa profissional.
A9M	Como desenvolvi a paixão pela Química apenas no cursinho, a minha expectativa era de me formar professor e pode ajudar pessoas através do ensino.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise dos relatos evidencia, mais uma vez, o reconhecimento do prestígio institucional da universidade como um importante fator de atração para o ingresso na Educação Superior. Os depoimentos de A2F, ao afirmar que “sempre ouviu falar muito bem da UEL”, e de A5M, ao destacar a conquista de uma vaga em uma “instituição concorrida”, revelam o elevado capital simbólico atribuído à universidade pública. Esses discursos reforçam o desejo de ascensão educacional e

social por meio do ingresso em uma instituição reconhecida, em consonância com as questões observadas anteriormente entre estudantes da licenciatura em Matemática. No entanto, os dados também indicam que esse prestígio, embora relevante para o ingresso, não se configura, por si só, como garantia de permanência no curso.

Nesse sentido, nota-se uma discrepância entre as expectativas iniciais dos alunos e a realidade pedagógica experimentada no curso de licenciatura em Química. As narrativas das participantes A1F e A4F demonstram a expectativa de uma formação amplamente baseada em atividades práticas e laboratoriais que possam fundamentar e dar sentido à teoria exposta nas disciplinas iniciais. A frustração em relação a um currículo visto como excessivamente teórico pode levar a um choque de realidade, tema amplamente abordado na literatura sobre cursos da área de Ciências Exatas, que pode resultar em desinteresse e desistência precoce do curso.

Outro dado relevante refere-se à ausência de expectativas declaradas por três participantes (A3M, A6F e A7F). Esse achado sugere a existência de um vínculo inicial fragilizado com o curso, marcado por motivações transitórias ou utilitaristas, como a permanência provisória enquanto se aguarda outra oportunidade de formação (Silva; Figueiredo, 2018). A literatura aponta que estudantes que ingressam sem projetar um futuro acadêmico ou profissional claro tendem a apresentar menor resiliência frente às dificuldades inerentes à graduação, como reprovações, carga horária elevada ou limitações financeiras, tornando-se mais suscetíveis à evasão (Carniel; Espinosa, 2024).

Adicionalmente, os relatos revelam que a identidade docente ainda se encontra pouco consolidada entre os ingressantes da licenciatura em Química. Entre os participantes, apenas A9M manifesta explicitamente a expectativa de se formar professor, o que indica que muitos estudantes ingressam motivados principalmente pelo interesse na Química enquanto ciência, e não necessariamente pela docência. Esse cenário contrasta com os relatos dos evadidos do curso de licenciatura em Matemática, nos quais se observou maior apreço pela docência e pelo exercício do magistério, mesmo entre aqueles que abandonaram o curso. Tal diferença evidencia a importância de que a licenciatura em Química trabalhe, desde os períodos iniciais, a construção da identidade profissional docente, de modo a alinhar as expectativas dos estudantes às especificidades da formação pedagógica e fortalecer o vínculo com a carreira docente.

Na terceira pergunta — “Você teve alguma dificuldade específica durante o processo de ingresso na licenciatura? Se sim, qual foi?” O objetivo foi identificar os obstáculos ou desafios enfrentados pelos estudantes evadidos no momento de ingresso no curso, permitindo compreender as dificuldades iniciais que podem ter impactado na trajetória acadêmica.

Quadro 31 – Resposta da pergunta 3 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não tive dificuldades em relação ao ingresso na faculdade.
A2F	Acredito que não.
A3M	Não.
A4F	Não tive.
A5M	Sim, tive dificuldades principalmente em relação ao nível dos conteúdos abordados. As matérias estavam bastante avançadas em comparação ao que eu havia aprendido anteriormente, e muitos professores partiam do pressuposto de que já dominamos determinados temas. Além disso, eu trabalhava durante o dia, o que limitava meu tempo para estudar e acompanhar adequadamente as aulas, tornando o processo ainda mais desafiador.
A6F	Não.
A7F	Não.
A8F	Não tive.
A9M	Não

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise das respostas apresentadas no quadro 31 acerca das dificuldades enfrentadas durante o curso indica que a maioria dos participantes afirmou não ter vivenciado dificuldades significativas. Apenas o participante A5M relatou ter encontrado obstáculos relacionados ao “nível dos conteúdos abordados”. Tal percepção pode estar associada ao que já foi discutido anteriormente sobre a defasagem oriunda da Educação Básica, a qual tende a impactar diretamente a compreensão e o acompanhamento das disciplinas do curso.

Na quarta pergunta — “Participou de Programas como PIBID ou Residência Pedagógica?” O objetivo foi verificar se, durante o curso, os estudantes participaram dos Programas PIBID e RP, que inserem o licenciando na prática escolar, permitindo-lhe vivenciar o dia a dia da sala de aula e trabalhar com os conhecimentos teóricos adquiridos.

Quadro 32 – Resposta da pergunta 4 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não, não tinha conhecimento sobre.
A2F	Não deu tempo porque acabei desistindo antes.
A3M	Não.
A4F	Sim, PIBID.
A5M	Sim.
A6F	Não.
A7F	Não.
A8F	Não.
A9M	Particpei do PIBID, sendo direcionado a estagiar semanalmente no Museu de Ciência e Tecnologia, como auxiliar das palestras realizadas a estudantes de todos os anos do ensino médio e fundamental. Acredito que o estágio foi a parte mais interessante que tive durante o meu período acadêmico no curso.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Os resultados do quadro 32 revelam que a maioria dos estudantes evadidos não teve contato com programas de iniciação à docência. O desconhecimento relatado por A1F e a saída precoce de A2F sugerem que a universidade enfrenta desafios para conectar o aluno à prática profissional logo nos primeiros meses. O relato de A9M, no entanto, evidencia que, embora a prática seja percebida como a dimensão mais atrativa do curso, ela isoladamente não consegue estancar a evasão se outros fatores (socioeconômicos ou de projeto de vida) forem preponderantes. Assim, o PIBID atua como um importante fator de motivação, mas sua ausência na trajetória da maioria dos respondentes indica um isolamento acadêmico que favorece o abandono.

A quinta pergunta complementa a quarta — "Recebeu alguma bolsa de auxílio financeiro durante o curso? Se sim, qual o tipo de bolsa?". Cujo objetivo foi identificar se, além das bolsas PIBID e RP, que já oferecem uma garantia financeira, o estudante recebeu outros auxílios financeiros da própria instituição, como Bolsa Permanência, Auxílio Moradia, entre outros programas ofertados pela SEBEC. Isso visa compreender de que maneira esses auxílios contribuem para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes ao longo do curso.

Quadro 33 – Resposta da pergunta 5 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não.
A2F	Não.
A3M	Não.
A4F	Sim, PIBID.
A5M	Sim, recebi a bolsa do PIBID.
A6F	Não.
A7F	Não.
A8F	Não.
A9M	A bolsa do PIBID, que salvo engano era algo entre R\$350,00 ou R\$400,00.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A quinta pergunta complementa a anterior. Neste caso, os dados do quadro 33 evidenciam que a assistência estudantil não atingiu a maioria dos evadidos da licenciatura em Química pesquisados. A inexistência de bolsas de permanência ou auxílios moradia entre os relatos sugere que esses estudantes enfrentaram a graduação sem uma rede de proteção financeira institucional. Mesmo para os 33% que receberam auxílio via PIBID, o valor mencionado por A9M (aproximadamente R\$400,00) revela-se paliativo diante dos custos reais de manutenção no ensino superior. Desse modo, a fragilidade econômica, somada à ausência de políticas de auxílio mais robustas, atua como um catalisador silencioso da evasão, forçando o aluno a priorizar atividades remuneradas em detrimento da vida acadêmica.

A sexta pergunta — “Qual semestre/ano você desistiu do curso de licenciatura?”. Teve como objetivo determinar em que fase do curso a evasão é mais frequente. Os dados revelam que a maioria dos estudantes evadiu nos dois primeiros anos. Especificamente, dos nove respondentes, cinco abandonaram o curso logo no primeiro ano de ingresso, enquanto os outros quatro efetivaram o desligamento após três ou quatro anos de curso.

A sétima pergunta — “Quais são os maiores desafios que você enfrentou durante o curso de licenciatura?”. Partiu do pressuposto de identificar e verificar os elementos que contribuíram para o interrompimento da trajetória acadêmica.

As respostas foram organizadas e apresentadas no quadro 34.

Quadro 34 – Resposta da pergunta 7 – Química

Participante	Resposta
A1F	Trabalhar fora, o que tornava minha rotina corrida e muito exaustiva, por vezes chegando atrasada no horário de início das aulas.
A2F	Cálculo e cansaço de trabalhar o dia inteiro e ir de noite para universidade, ainda mais porque eu trabalhava na zona norte e a universidade fica do outro lado da cidade, era difícil.
A3M	Foi no início da pandemia. Eu já estava enfrentando dificuldades para acompanhar as aulas presencialmente por ser uma área muito complexa e diferente da que eu havia cursado, e percebi que alguns professores não estavam sendo compreensivos quanto a dificuldade de alguns alunos de acompanhar o mesmo conteúdo à distância.
A4F	Muitas provas, poucas aulas, professores com didática ruim.
A5M	Um dos maiores desafios que enfrentei durante o curso de licenciatura foi a dificuldade em compreender as matérias, somada a uma forte pressão psicológica imposta por alguns professores. Havia uma expectativa de que já dominamos certos conteúdos, e frases como 'você já deveria saber disso' eram comuns, o que dificultava ainda mais o aprendizado. Anos depois, ao cursar novamente a licenciatura na UTFPR, tive uma experiência completamente diferente. Os professores eram mais compreensivos com o fato de que muitos de nós trabalhávamos no contraturno e estavam dispostos a revisar conteúdos básicos sempre que necessário. Essa abordagem mais acolhedora e flexível fez toda a diferença no meu desenvolvimento acadêmico. Não sei se fui eu que amadureci ou se realmente havia uma diferença significativa na didática, mas sem dúvida me senti mais apoiado e confiante.
A6F	Não me identifiquei com a grade.
A7F	Transporte, na época ia de ônibus.
A8F	Tempo para estudar, pois trabalhava.
A9M	Acredito que a minha evasão foi motivada pela greve que houve na época. Ocorre que, como eu era de outra cidade e a greve perdurou por quase 11 meses, nesse período voltei para São Paulo para fazer um curso de corretor de seguros, tendo em vista a necessidade desse curso para uma empresa da minha família. Dessa forma, esse retorno a São Paulo, motivado pela greve, e a realização do curso de corretor de seguros seriam questões pessoais que tiveram maior peso no motivo da minha evasão do que as dificuldades encontradas no meio acadêmico. No meio acadêmico, como cursei apenas três semestres, não sei a quão válida seria minha percepção. Todavia, recordo que uma grande dificuldade que eu encontrava era quando tínhamos aulas de disciplinas como, por exemplo, Cálculo ou Filosofia, com professores que, apesar de extremamente qualificados e didáticos, claramente fugiam ao tema, aprofundando-se e cobrando excessivamente conteúdos que um químico jamais encontraria em seu dia a dia. No mercado de trabalho, a tecnologia substitui inúmeros raciocínios que aprendemos de forma desnecessária, o que desmotiva o aluno.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise do quadro 34 configura-se como uma das mais reveladoras desta investigação, na medida em que expõe fragilidades estruturais do processo

formativo e evidencia que a evasão no curso de licenciatura em Química não pode ser compreendida como uma decisão individual isolada, mas como o resultado de um atrito contínuo entre as condições reais de vida dos estudantes e a rigidez da organização universitária. Os relatos dos evadidos revelam que os obstáculos enfrentados são de natureza multifatorial, envolvendo barreiras logísticas, pedagógicas e institucionais que, combinadas, fragilizam a permanência no curso.

No que se refere à conciliação entre trabalho e estudo, os depoimentos de A1F, A2F e A8F indicam que a impossibilidade de compatibilizar a jornada laboral com as exigências acadêmicas constitui um dos principais fatores de evasão. A dificuldade de mobilidade urbana, destacada por A2F ao relatar o deslocamento entre regiões opostas da cidade, transforma o tempo de trajeto em fonte constante de estresse, atrasos e desgaste físico. Ademais, a rotina descrita como “exaustiva” por A1F evidencia que a elevada carga horária do curso de Química, muitas vezes concentrada em períodos pouco flexíveis, não contempla o perfil do estudante-trabalhador, resultando em cansaço extremo e comprometimento do rendimento acadêmico.

Paralelamente, emerge nos relatos uma crítica consistente à rigidez pedagógica e à postura docente, especialmente nos depoimentos de A3M, A4F e A5M. As menções à “didática ruim” e à falta de compreensão durante o período da pandemia sugerem um distanciamento entre professores e estudantes, agravado por práticas que desconsideram as desigualdades de formação prévia. O relato de A5M, ao mencionar expressões como “vocês já deveriam saber disso”, evidencia uma cultura acadêmica que naturaliza a exclusão, elitiza o conhecimento e impõe forte pressão psicológica aos discentes oriundos de contextos educacionais fragilizados. O contraste estabelecido por esse participante ao comparar sua experiência com a vivenciada posteriormente na UTFPR reforça que abordagens pedagógicas mais acolhedoras, flexíveis e contextualizadas são determinantes para a permanência estudantil.

Outro elemento recorrente diz respeito às disciplinas tradicionalmente consideradas de “corte”, com destaque para o Cálculo, mencionado por A2F e A9M como uma barreira significativa. No entanto, o depoimento de A9M aprofunda essa crítica ao questionar a pertinência de cobranças excessivamente abstratas e desconectadas da prática profissional do químico. A percepção de que determinados conteúdos exigidos dificilmente serão utilizados no exercício da profissão, somada à

ideia de que tecnologias contemporâneas substituem cálculos manuais complexos, contribui para a desmotivação e para a sensação de perda de sentido da formação acadêmica.

Além dos fatores internos ao curso, eventos externos e conjunturais também desempenharam papel decisivo nos processos de evasão. O relato de A9M evidencia que a greve prolongada, com duração aproximada de 11 meses, foi determinante para seu retorno à cidade natal e para a mudança de área profissional. De forma semelhante, A3M aponta que a transição abrupta para o ensino remoto durante a pandemia, sem o suporte pedagógico adequado, tornou o acompanhamento das disciplinas de Química ainda mais difícil, levando ao afastamento definitivo do curso.

A oitava pergunta — “Você sentiu que recebeu apoio suficiente da universidade para lidar com esses desafios? Se não, o que você sentiu que faltou?”. O objetivo foi investigar a percepção dos estudantes quanto ao suporte institucional oferecido pela universidade diante das dificuldades enfrentadas durante o curso, como problemas financeiros, acadêmicos, emocionais, logísticos ou relacionados ao trabalho.

Quadro 35 – Resposta da pergunta 8 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não, mas não recorri à universidade em nenhum momento.
A2F	Acredito que se eu realmente mantivesse o interesse no curso e procurasse ajuda talvez eu teria alguma opção com a permanência estudantil, mas como eu fiquei bem pouco tempo e não gostei do curso, acredito que não deu tempo.
A3M	Não. Faltou mais clareza e orientação de fato durante a pandemia. Os alunos ficaram muito soltos e sem assistência.
A4F	Não procurei a universidade.
A5M	Alguns professores foram acolhedores e tentaram ajudar, o que fez diferença no início. Também tive acesso ao apoio psicológico oferecido pela universidade, o que foi importante naquele momento. No entanto, chegou um ponto em que, por mais que eu estudasse, não conseguia acompanhar o conteúdo. A frustração foi se acumulando até eu não conseguir mais frequentar as aulas. Percebi que outros alunos também enfrentavam dificuldades semelhantes, e vários acabaram desistindo no mesmo ano que eu. Faltou um suporte mais contínuo, tanto pedagógico quanto emocional, e uma abordagem mais empática por parte de alguns docentes. Um acompanhamento mais próximo poderia ter ajudado muitos de nós a continuar.
A6F	Sim.
A7F	Sim.

A8F	Faltou empatia para entender que nem todos têm tempo para estudar tanto.
A9M	Sinto que como minha maior motivação não estava relacionada a academia, não teria sentido eu responder essa pergunta, ao passo que não caberia a universidade me auxiliar na minha decisão.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise das respostas à oitava pergunta, conforme apresentado no quadro 35, evidencia percepções heterogêneas acerca do apoio institucional oferecido pela universidade diante das dificuldades enfrentadas durante o curso. Embora alguns participantes afirmam ter recebido suporte suficiente (A6F e A7F), a maioria relata ausência de apoio efetivo, seja por não ter buscado os serviços institucionais (A1F e A4F), seja por considerar que faltaram orientação, clareza e acompanhamento, especialmente no contexto da pandemia (A3M). Destaca-se o relato de A5M, que reconhece iniciativas pontuais de acolhimento docente e apoio psicológico, mas aponta a insuficiência de um suporte contínuo, sobretudo no âmbito pedagógico e emocional. Ademais, a menção à falta de empatia em relação à realidade do estudante-trabalhador (A8F) reforça que o apoio institucional, quando existente, mostrou-se fragmentado e pouco sistemático, contribuindo para o acúmulo de frustrações e, conseqüentemente, para a evasão.

A nona pergunta — “Como você avalia o ambiente acadêmico e social do seu curso de licenciatura? Você se sentiu integrado e apoiado pela comunidade acadêmica?”. O objetivo foi compreender a percepção dos estudantes sobre o ambiente institucional em termos de acolhimento, pertencimento, integração social e apoio por parte da comunidade acadêmica (colegas, professores, coordenação, técnicos, etc.).

Quadro 36 – Resposta da pergunta 9 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não, os alunos tinham uma realidade muito diferente da minha, além de alguns professores serem pouco receptivos ao fato de eu ser uma aluna de fora do estado.
A2F	Não gostei muito. Minha primeira experiência universitária foi em um curso de humanas, e é bem diferente a convivência, o diálogo, as aulas, por isso também acabei optando por sair da Química, não tinha nada a ver comigo.
A3M	Em partes, de alguns professores apenas. O restante ainda tinha muito a ideia de elitismo e meritocracia com relação a quem realmente deveria estar frequentando uma universidade, ainda por cima pública.
A4F	A maioria dos colegas estava mais preocupado com festas do que com o curso, poucos realmente se esforçavam (me incluo nisso).
A5M	O ambiente acadêmico do curso de licenciatura, no início, parecia acolhedor em alguns aspectos. Tive contato com professores e colegas dispostos a ajudar, e isso me fez sentir, em parte, integrado. No entanto, com o tempo, percebi que havia uma distância entre as demandas acadêmicas e o suporte real oferecido aos alunos. Muitos de nós trabalhávamos durante o dia e enfrentávamos dificuldades para acompanhar o ritmo das disciplinas, mas nem sempre isso era levado em consideração. A falta de uma escuta ativa e de estratégias pedagógicas mais inclusivas acabou gerando um sentimento de isolamento. Vários colegas enfrentaram as mesmas dificuldades, e muitos acabaram desistindo. Assim, apesar de alguns momentos positivos, não me senti plenamente apoiado pela comunidade acadêmica.
A6F	Sim.
A7F	Não.
A8F	Não, as pessoas não foram muito receptivas, acho que pela minha condição social.
A9M	O ambiente acadêmico era agradável.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise das respostas à nona pergunta revela que a maioria dos participantes não se sentiu plenamente integrada ou amparada pelo ambiente acadêmico e social da licenciatura em Química. Os relatos evidenciam que as dificuldades de pertencimento estão atreladas a disparidades socioeconômicas, trajetórias escolares heterogêneas e a percepções de elitismo e meritocracia no cotidiano universitário (A1F, A3M e A8F). Embora existam menções a experiências pontuais de acolhimento, sobretudo vindas de determinados docentes (A5M), prevalece uma sensação de distanciamento entre as necessidades reais dos

discentes e o suporte oferecido pela instituição. Tais achados sugerem que a fragilidade desses vínculos, tanto institucionais quanto sociais, fomentou sentimentos de isolamento que, somados aos desafios pedagógicos, atuaram como fomentadores do processo de evasão.

A décima pergunta — “Você teve dificuldades em conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho, família ou questões pessoais? Se sim, como isso afetou sua permanência no curso?”. O objetivo foi identificar e analisar a influência dos fatores externos e não acadêmicos na permanência e posterior evasão do estudante.

Quadro 37 – Resposta da pergunta 10 – Química

Participante	Resposta
A1F	Sim, pois trabalhava em período integral no centro da cidade, saía muito tarde e precisava pegar um ônibus lotado para chegar ao campus, além disso, chegava muito tarde em casa e não tinha tempo para dedicar aos estudos.
A2F	Sim, foi bem difícil, um motivo bem forte também para eu ter desistido.
A3M	Sim, pois sempre chegava muito exausto às aulas e ainda precisava obviamente me dedicar ao conteúdo após a aula.
A4F	Tive dificuldade com trabalho, algumas aulas iniciavam às 18:25 e como sou de outra cidade, muitas vezes não conseguia chegar no horário da aula.
A5M	Sim, tive muitas dificuldades para conciliar os estudos com outras responsabilidades. Além da carga acadêmica intensa, eu enfrentava uma rotina de trabalho extremamente exaustiva do ponto de vista psicológico, lidava com questões familiares delicadas, especialmente com meu pai doente, e ainda estava em um relacionamento abusivo. Esse conjunto de fatores impactou diretamente minha saúde mental e emocional, o que acabou comprometendo minha permanência no curso. Por mais que eu me esforçasse, chegou um momento em que simplesmente não conseguia mais sustentar tudo ao mesmo tempo.
A6F	Não.
A7F	Sim, era trabalhoso fazer cursinho integral mais a graduação.
A8F	Sim, dificuldades de conciliação com o trabalho, afetou muito pois não tinha tempo para estudar.
A9M	Não.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Os resultados do quadro 37 desconstruem o mito do estudante com dedicação exclusiva e revelam a face mais dura da evasão: a exclusão pelo cansaço. A predominância de relatos sobre rotinas exaustivas, problemas de transporte (A1F, A4F) e crises de saúde mental exacerbadas por contextos pessoais dramáticos (A5M)

indicam que a permanência na licenciatura em Química exige mais do que capacidade cognitiva; exige uma estabilidade socioeconômica que a maioria dos evadidos não possuía. A universidade, ao não flexibilizar horários ou oferecer suportes que considerem o 'aluno real', acaba por selecionar apenas aqueles que não precisam trabalhar, empurrando os demais para a desistência compulsória.

A décima primeira pergunta — “Você teve alguma dificuldade em relação às disciplinas do curso? Se sim, quais?”. O objetivo foi identificar a influência dos elementos acadêmicos internos, especificamente as dificuldades de aprendizado e conteúdo, na decisão de evasão dos estudantes.

Quadro 38 – Resposta da pergunta 11 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não.
A2F	Cálculo.
A3M	Sim, Cálculo e Física.
A4F	Dificuldade em Cálculo e Química Geral.
A5M	Sim, tive dificuldades especialmente nas disciplinas que envolviam Cálculo e Física. Esses conteúdos eram desafiadores para mim e exigiam uma base que eu ainda não dominava completamente, o que dificultava meu desempenho nessas matérias.
A6F	Não.
A7F	Não.
A8F	Sim.
A9M	Na época, apesar de ter reprovado em algumas matérias, não me recordo quantas, acredito que as reprovações estavam relacionadas a minha falta de comprometimento e não com questões acadêmicas.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

Conforme os dados do quadro 38, as dificuldades acadêmicas concentram-se majoritariamente nas disciplinas de Cálculo e Física, confirmando a tese de Abreu (2018) sobre o papel dessas matérias como vetores de retenção e evasão. O relato de A5M reforça a necessidade de políticas de nivelamento institucional, uma vez que a ausência de uma base sólida impede que o estudante acompanhe o ritmo da graduação, gerando um ciclo de reprovações e desmotivação. Assim, a implementação de conteúdos de transição e nivelamento apresenta-se como uma solução viável para reduzir os índices de reprovação e humanizar o processo de inserção dos licenciandos no universo das Ciências Exatas.

A décima segunda pergunta — “Quais foram as principais causas e motivos que levaram você a abandonar o curso de licenciatura?”. Constitui o eixo

central e integrador do questionário. Seu objetivo não é apenas identificar um fator isolado, mas realizar uma síntese das múltiplas determinações envolvidas no processo de evasão, reunindo, na perspectiva e realidade do participante, os elementos que, articulados, culminaram no abandono do curso.

Quadro 39 – Resposta da pergunta 12 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não estava sendo possível conciliar com meu trabalho e precisei deixar a faculdade.
A2F	Eu gostava muito da parte da licenciatura, mas não gostava da parte de exatas. Eu não sou de Londrina, o que tornava o processo um pouco mais complicado e eu trabalhava muito longe o dia todo, então estava sempre exausta.
A3M	Sensação de que não teria apoio ou compreensão e iria acabar reprovando diversas vezes nas disciplinas, e que o curso iria demorar mais tempo do que o esperado.
A4F	Não me enxergava mais exercendo a profissão.
A5M	A principal causa que me levou a abandonar o curso de licenciatura foi a frustração por não conseguir acompanhar o aprendizado, apesar dos esforços. Essa dificuldade em compreender os conteúdos, somada à pressão acadêmica, acabou desmotivando-me e afetando minha confiança. Além disso, enfrentava outros problemas pessoais simultâneos, como questões familiares e um trabalho psicologicamente exaustivo, que também contribuíram para minha decisão de abandonar o curso.
A6F	Não me identifiquei com o curso para lecionar.
A7F	Passei no curso que eu queria.
A8F	Problemas de saúde, conciliação com o trabalho, falta de tempo para estudar.
A9M	Greve.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise dos dados expostos no quadro 39 indica que a evasão no curso de licenciatura em Química é um fenômeno cumulativo, decorrente da combinação de múltiplos determinantes pessoais, pedagógicos, institucionais e estruturais. Os depoimentos dos ex-alunos sugerem que a escolha de deixar o curso não é tomada de maneira repentina, mas se desenvolve gradualmente, conforme os desafios aumentam e a conexão com a instituição de ensino se enfraquece.

Um dos fatores mais comuns identificados diz respeito à incompatibilidade entre as demandas do trabalho e a rotina acadêmica. Para os participantes A1F, A2F e A8F, a exigência de entrada ou permanência no mercado de trabalho impôs limitações físicas e financeiras que impediram a continuidade dos

estudos, confirmando as argumentações de Rozar (2015), Cordeiro (2021) e Tavares (2022). Embora o depoimento de A1F seja emblemático ao destacar a primazia das obrigações profissionais em relação às acadêmicas, A8F traz à tona a questão da saúde, indicando que o esforço constante para manter a dupla jornada, sem o necessário tempo de descanso, resulta em desgaste físico e emocional. Essas evidências mostram que estruturas curriculares rígidas e inflexíveis funcionam como mecanismos de exclusão para o aluno-trabalhador.

Paralelamente aos fatores externos, emergem aspectos subjetivos vinculados à frustração pedagógica e ao receio da retenção prolongada. O relato de A3M é significativo ao expor o impacto psicológico da percepção de um tempo de formação excessivamente dilatado; o medo de reprovações sucessivas, somado à sensação de desamparo institucional, transmuta a conclusão do curso em um objetivo inalcançável. De modo complementar, A5M ilustra a erosão da autoeficácia acadêmica: mesmo diante de um esforço genuíno, a barreira na compreensão dos conteúdos mina a confiança do discente, convertendo o rigor acadêmico em um fardo emocional extenuante.

Outro elemento central refere-se à crise de identidade profissional associada à licenciatura em Química. Para os participantes A4F e A6F, a decisão pela evasão decorreu do fato de não se projetarem no exercício da docência ou por não se identificarem com uma matriz curricular estritamente voltada ao ensino. Esse fenômeno corrobora as observações de Bonato e Mello (2017, p. 33), ao pontuarem que, em muitos casos, “a formação do curso não era aquela que o aluno vislumbrava para seu futuro profissional”.

Essa fragilidade na construção da identidade docente é acompanhada, no entanto, por um paradoxo revelado no relato de A2F: embora houvesse interesse pela carreira no magistério, as barreiras técnicas impostas por disciplinas como Cálculo e Física impediram sua progressão. Tal cenário indica que, mesmo quando existe o desejo vocacional, o percurso formativo é interrompido por gargalos curriculares nos períodos iniciais, que acabam por sufocar a identidade profissional em formação antes mesmo que o estudante chegue às vivências práticas da licenciatura.

A décima terceira pergunta — “Pretende voltar a cursar licenciatura? Se sim, qual?”. Teve como objetivo avaliar o potencial de reingresso ou de mudança de trajetória por parte do estudante evadido.

Quadro 40 – Resposta da pergunta 13 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não.
A2F	Atualmente eu curso Serviço Social, mas minha primeira experiência com a licenciatura foi em história, quero terminá-la um dia.
A3M	Não.
A4F	Não.
A5M	Às vezes sinto falta da experiência que tive na UTFPR e, se decidir voltar a cursar licenciatura, certamente retornaria para lá. No entanto, no momento meu foco é me formar em Farmácia e, depois disso, pretendo avaliar a possibilidade de me especializar ou retornar para a licenciatura.
A6F	Não.
A7F	Não.
A8F	Não.
A9M	Não.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise das respostas à décima terceira pergunta indica que o potencial de reingresso na licenciatura entre os estudantes evadidos do curso de Química é reduzido. Dos nove participantes, apenas A2F manifesta o desejo de retomar, futuramente, uma licenciatura — no caso, História —, enquanto A5M sinaliza essa possibilidade de forma condicionada, vinculando-a a experiências positivas em outra instituição e à conclusão prévia de sua formação atual em Farmácia. A predominância de respostas negativas sugere que, para a maioria dos evadidos, a evasão da licenciatura em Química representou uma ruptura definitiva com esse tipo de formação, indicando não apenas abandono do curso, mas também um distanciamento mais amplo da carreira docente.

A décima quarta pergunta — “Você está atualmente cursando outra graduação em uma universidade pública ou privada? Se sim, poderia informar qual é o curso e a instituição de ensino?”. Teve como objetivo rastrear a trajetória acadêmica imediata do evadido e determinar se a evasão na licenciatura em Química foi, na verdade, uma transferência de curso ou instituição disfarçada de abandono.

Quadro 41 – Resposta da pergunta 14 – Química

Participante	Resposta
A1F	Atualmente curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas em uma faculdade privada que possui uma carga horária mais flexível.
A2F	Serviço Social na UEPG.
A3M	Não.
A4F	Não estou cursando, mas me formei em arquitetura e urbanismo na Unifil.
A5M	Sim, estou cursando Farmácia na universidade privada Positivo.
A6F	Não.
A7F	Já me formei. Medicina na Univille (via PROUNI).
A8F	Sim, Engenharia de Produção em faculdade privada.
A9M	Atualmente estou cursando Medicina na Universidade Nove de Julho, em São Paulo/SP. Todavia, acredito que vale comentar que quando me evadi do curso de química na UEL. No ano seguinte iniciei o curso de bacharel em Direito pela UNIFIL em Londrina, concluindo o curso em 2020. No ano seguinte fiz uma pós-graduação em Direito Penal e Processo Penal na UEL.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

A análise das respostas à décima quarta pergunta, descritos no quadro 41, evidencia que, para a maioria dos participantes, a evasão na Química não significou um rompimento definitivo com a Educação Superior, mas sim uma reorientação da trajetória acadêmica. Observa-se que parcela significativa dos egressos deu continuidade à formação em outras áreas e instituições, migrando para cursos na Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia — setores frequentemente associados a uma maior flexibilidade curricular. Trajetórias como as de A4F, A7F e A9M, que concluíram graduação e até pós-graduações, demonstram que o desligamento foi um fenômeno circunstancial e localizado, restrito ao curso e à instituição em questão. Tais dados sugerem que a evasão decorreu de desajustes entre a proposta pedagógica e as expectativas dos discentes, e não de uma ausência de projetos acadêmicos ou profissionais sólidos.

A décima quinta pergunta — “Você tem alguma sugestão ou ideia sobre como a universidade poderia melhorar suas políticas ou serviços para ajudar os estudantes a permanecerem no curso de licenciatura?”. O objetivo foi obter um feedback direto e prático dos ex-discentes sobre intervenções e melhorias institucionais.

Quadro 42 – Resposta da pergunta 15 – Química

Participante	Resposta
A1F	Não.
A2F	As universidades (falo sobre as realidades que vivi - UEPG e UEL) deveriam oferecer equipes multidisciplinares mais efetivas, que participassem mais do cotidiano dos estudantes, com profissionais como psicólogos e assistentes sociais. Para além disso, a política de permanência deveria ser muito mais ampla, para que mais universitários conseguissem ter acesso, como bolsas permanência, RU gratuito, casa estudantil, etc. E também oferecer ainda mais programas de estágios e projetos desde o primeiro ano, ter como se manter financeiramente na universidade e ter apoio psicológico são pilares que sustentam a permanência de estudantes no ensino superior.
A3M	Ser mais compreensivo e inclusivo com os alunos que estudam após o trabalho. Lista de exercícios, grupos de estudo, e pensar em melhores formas de ajudar os alunos a realmente entender o conteúdo e não apenas jogar um milhão de matérias diferentes em cima das pessoas.
A4F	Aulas mais práticas seguindo o conteúdo teórico aprendido em sala.
A5M	A universidade poderia melhorar o acompanhamento dos estudantes por meio de um suporte mais integrado entre as áreas pedagógica e psicológica, oferecendo acompanhamento contínuo e personalizado. Além disso, seria importante que os professores adotassem uma didática mais flexível, considerando que nem todos os alunos tiveram acesso a cursinhos preparatórios antes do ingresso e que muitos trabalham no contraturno. Revisões periódicas dos conteúdos básicos e um ambiente mais acolhedor ajudariam a reduzir a pressão e aumentar a motivação para a permanência no curso.
A6F	Não.
A7F	Locais para que as turmas de todos os anos possam conviver e trocar experiências/vivências.
A8F	O auxílio financeiro ajudaria muito para estudantes de baixa renda.
A9M	Acredito que não posso sugerir algo que não foi motivado pela minha evasão.

Fonte: Dados do questionário. Organizado pela autora (2025).

As sugestões descritas no quadro 42 oferecem um roteiro para a redução da evasão na licenciatura em Química, estruturado no que A2F denomina como 'pilares da permanência'. As propostas transcendem a esfera financeira, alcançando a necessidade urgente de uma reforma na didática universitária. Os ex-alunos sugerem que a instituição deixe de ignorar a existência do aluno-trabalhador e passe a oferecer suportes pedagógicos (como nivelamento e revisões) e psicológicos integrados. Em suma, o feedback indica que a permanência acadêmica está condicionada à capacidade da universidade em se transformar em um ambiente acolhedor, capaz de compensar as desigualdades de base e as pressões da vida

profissional.

4.7 SÍNTESE DA EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA DA UEL (2014 A 2024)

Diante dos dados coletados e analisados neste estudo, observa-se que os resultados mais significativos correspondem aos determinantes que convergem com os achados das 41 pesquisas escolhidas na produção acadêmica, organizados e apresentados no quadro 2. Ao retomarmos os resultados consolidados nesse quadro, observa-se que o baixo desempenho acadêmico, as reprovações em disciplinas de exatas, a conciliação entre trabalho e estudo e a ausência de identidade com o curso são os determinantes predominantes nas respostas dos evadidos.

O curso de licenciatura em Matemática da UEL evidenciou os desafios enfrentados pelos estudantes para se manterem na universidade, em uma trajetória frequentemente marcada por insuficiências resultantes de múltiplas circunstâncias. Curiosamente, ao investigar os motivos do ingresso, percebe-se o anseio, o sonho e o reconhecimento tanto da carreira docente quanto da universidade pública. Esse resultado contrapõe-se a certas tendências da literatura ao demonstrar o prestígio associado à docência, mesmo diante de sua constante desvalorização social.

Contudo, a realidade do curso apresenta obstáculos significativos. Os participantes relatam que a evasão foi causada por problemas de aprendizagem em disciplinas de exatas, que se manifestaram por meio da falta de tempo para estudar, horários pouco flexíveis, distância do trajeto (casa ou trabalho) até a universidade, rotina de trabalho cansativa e falta de compreensão dos docentes em relação aos estudantes do período noturno.

Essa realidade corrobora os estudos de Micheleti *et al.* (2024), ao demonstrarem que os conhecimentos anteriores influenciam diretamente na trajetória dos sujeitos e sua relação com o saber matemático. Sendo assim, o repertório cultural e educacional prévio do ingressante atua como um facilitador ou um entrave no domínio de conteúdos complexos. No mesmo sentido, Mendonça (2022) também constatou que as dificuldades de aprendizagem são determinantes centrais para o abandono, enquanto Sampaio e Silva (2019) associam essa problemática ao próprio currículo proposto pelo curso, o qual intensifica os obstáculos nas disciplinas de exatas.

Nesse sentido, a influência estrutural torna-se ainda mais evidente ao

analisarmos o tempo de permanência dos respondentes. Os dados revelam que a evasão na UEL não é, necessariamente, um evento súbito, mas um processo de resistência que se estende por marcos temporais distintos, como a conclusão do primeiro ano, os três anos e até mesmo seis anos de curso, conforme apresentado no quadro 4.

Essa extensão temporal reforça que a saída não está relacionada à desvalorização da profissão nem à falta de identificação com o curso. Em certa medida, esse resultado se diferencia dos achados de Carniel e Espinosa (2024), que apontam a falta de interesse inicial como a principal razão. No caso da UEL, a continuidade, ao longo dos anos, sugere um desejo de conclusão, porém esse desejo foi vencido por dificuldades pedagógicas e socioeconômicas que tornaram a permanência inviável.

Uma dinâmica parecida, mas com diferenças sutis, é vista no curso de licenciatura em Física da UEL. De maneira semelhante à Matemática, os participantes expressaram um interesse inicial decorrente da identificação com a docência e afinidade pela área de estudo, percebendo no período noturno a possibilidade de permanência. No entanto, o que distingue a trajetória na Física é que, durante o curso, o entusiasmo inicial se confronta com o desinteresse gerado pelas baixas perspectivas de empregabilidade e pela supervalorização do bacharelado.

Nesse cenário, as dificuldades de aprendizagem em Física não aparecem de forma isolada. Segundo Lima e Pimentel (2017), elas estão relacionadas à desmotivação em relação ao curso de licenciatura. Esse sentimento causa problemas no acompanhamento das disciplinas e afeta o rendimento nas primeiras provas, levando à decisão de desistir da graduação.

Assim, a comparação entre os dois cursos mostra que, embora a dificuldade com as disciplinas de exatas seja um fator comum, as causas desse problema são diferentes. Na Matemática, a dificuldade de aprendizagem é agravada pela gestão do tempo e pela rigidez da rotina de trabalho; na Física, ela aparece de forma inseparável do desânimo em relação à carreira docente. Dessa forma, em ambos os casos, a reprovação atua como um gatilho para o abandono. No entanto, na Física, ela é intensificada por uma crise de identidade profissional que ocorre de forma precoce.

No curso de licenciatura em Química da UEL, alguns determinantes que contribuem para a evasão são bastante semelhantes aos identificados nos cursos

de licenciatura em Matemática e Física. A dificuldade de aprendizagem surge novamente como um elemento, particularmente relacionada à compreensão dos conteúdos e às reprovações em disciplinas de maior complexidade. Os depoimentos mostram que muitos estudantes têm problemas para acompanhar o ritmo das aulas, especialmente quando precisam equilibrar trabalho e estudo, o que causa cansaço, falta de tempo e desgaste emocional.

Porém, no curso de Química, essa dificuldade assume características distintas. Ressalta-se a intensa pressão psicológica imposta por certos docentes, caracterizada por exigências de conhecimento prévio e escassa disposição para revisar conteúdos fundamentais, o que acaba exacerbando a sensação de insegurança e inadequação (Silva; Figueiredo, 2018). Essa atitude, ao contrário de experiências mais receptivas descritas em outros contextos, pode tornar o processo de aprendizagem ainda mais desafiador.

Além disso, existe a baixa identificação com a carreira docente e o uso estratégico do curso: muitos estudantes que vêm de cursos técnicos escolhem a licenciatura apenas para garantir um diploma ou como uma 'ponte' para transferências futuras. Além de determinantes como trabalho e transporte, esses aspectos fazem com que a evasão na Química seja diferente da registrada na Matemática e Física, uma vez que está intimamente ligada à percepção do curso como uma alternativa secundária e à qualidade do apoio pedagógico oferecido durante essa transição.

Em síntese, é essencial que as instituições implementem ações focadas no tema, considerando os determinantes identificados nas respostas, a fim de enriquecer as discussões. Embora diferentes cursos e instituições compartilhem causas semelhantes, como a dificuldade de aprendizagem, a evasão é vista como um fenômeno processual, complexo e multifatorial, e essas causas não se manifestam de forma homogênea.

Nesse sentido, uma causa aparente pode atuar de maneiras diferentes, dependendo das circunstâncias específicas dos alunos. Por exemplo, em certos casos, a dificuldade de aprendizagem pode estar ligada ao cansaço resultante da combinação entre trabalho e estudo; em outros, pode ser causada pela falta de identificação com o curso, desmotivação ou expectativas não atendidas. Em ambos os casos, a dificuldade se manifesta de maneira similar, podendo levar a reprovações ou evasão. No entanto, os motivos que levam a esse processo são diferentes.

A partir do materialismo histórico-dialético, foi possível compreender

que essas causas não devem ser analisadas de forma isolada ou superficial, mas como expressões de uma totalidade social, atravessada por diferentes mediações. Assim, a evasão não pode ser reduzida a fatores individuais, mas deve ser entendida como resultado de múltiplas determinações que se articulam de maneira específica em cada trajetória estudantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL), considerando o recorte temporal de 2014 a 2024. Para tanto, foram considerados diferentes elementos que, por meio do método de análise adotado, possibilitaram a compreensão do fenômeno e de seu desenvolvimento histórico e social.

As concepções teóricas, análises e resultados apresentados neste estudo partiram da problemática central que orientou a pesquisa: quais são os múltiplos determinantes que têm ocasionado a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina? Com o intuito de responder a essa questão norteadora, a pesquisa foi organizada a partir de um objetivo geral e de três objetivos específicos, os quais foram desenvolvidos e respondidos ao longo dos três capítulos centrais (capítulos 2, 3 e 4), articulados à introdução e à presente considerações finais, compondo o processo da construção deste trabalho.

Na introdução, considerada como capítulo 1, buscou-se apresentar os elementos que motivaram o estudo do objeto "evasão", cuja escolha foi justificada a partir das experiências e relatos vivenciados pela pesquisadora. Neste capítulo, também foi explicitado o fundamento teórico-metodológico que orientou a pesquisa, ancorado no materialismo histórico-dialético. Ademais, procedeu-se à delimitação conceitual do termo "evasão", destacando-se que não há uma terminologia única ou consensual na literatura, uma vez que cada autor ou autora, assim como as próprias instituições de ensino, adotam concepções distintas para definir o fenômeno.

À luz dessas terminologias e fundamentada nas vivências e estudos sobre o tema, estabeleceu-se uma conceituação própria para o fenômeno da evasão. O conceito aqui proposto ancora-se na ideia de pausa, compreendida como um processo reflexivo e de entendimento, influenciado pelas bases teóricas que balizam esta investigação. A 'pausa', portanto, é condicionada por múltiplos determinantes que estabelece o desenvolvimento do fenômeno, podendo manifestar-se tanto em uma dimensão positiva quanto negativa, a depender das trajetórias individuais dos estudantes e das pressões estruturais.

Nessa perspectiva, adotou-se a taxonomia estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), que tipifica o fenômeno em três esferas distintas:

evasão de curso, de instituição e de sistema. A precisão dessa distinção é fundamental para o rigor metodológico desta investigação, uma vez que delimita o objeto de estudo à evasão de curso. Tal recorte permite uma análise mais verticalizada sobre os determinantes específicos que levam ao abandono dos discentes nas licenciaturas, distinguindo o desinteresse pela carreira docente da simples migração entre instituições ou da saída definitiva do ensino superior.

Ainda na introdução, aborda-se a ideia de universidade pública que embasa este estudo, sob o conceito de Florestan Fernandes (1979). Essa perspectiva entende a universidade pública como um local de produção crítica do saber, com referência social e comprometido com a mudança da realidade social. Essa ideia foi adotada como referência teórica para a análise realizada, guiando a compreensão do papel das universidades públicas no combate às desigualdades e na formação de professores.

No segundo capítulo, realizou-se o levantamento da produção acadêmica sobre evasão, bem como a análise de dados do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar da Educação Básica de 2023. O diálogo com estudos já realizados permitiu estabelecer uma linha de raciocínio para a compreensão do desenvolvimento do fenômeno. Ao longo dessa análise, constatou-se que a posição hegemônica, que prioriza a mercantilização e a tecnocracia educacional, orienta políticas de formação que, muitas vezes, resultam na precarização do percurso acadêmico. A abordagem dialética possibilitou apreender que as múltiplas determinações — econômicas, políticas, sociais e culturais — atuam de forma interconectada, tornando a evasão um fenômeno complexo que não pode ser reduzido a variáveis isoladas ou estritamente individuais.

Ainda neste capítulo, foi possível sistematizar e sintetizar os resultados da produção acadêmica por meio de categorias analíticas, evidenciando que a maioria dos estudos sobre evasão concentra-se na identificação de causas e motivos do abandono estudantil. Tal constatação é relevante, pois demonstra a preocupação dos pesquisadores não apenas em evidenciar o impacto da evasão nos cursos de licenciatura, mas também em reforçar a necessidade de comprometimento dos órgãos públicos na formulação de políticas públicas que enfrentam o problema, especialmente diante do déficit de professores para atuar na Educação Básica.

Também foi possível identificar, neste capítulo, os principais determinantes associados à evasão nas licenciaturas em Matemática, Física e

Química no cenário das universidades brasileiras. Destacaram-se, de forma recorrente: as reprovações em disciplinas da área de exatas; o baixo desempenho acadêmico ou dificuldades de aprendizagem; a conciliação entre trabalho e estudo; e a desvalorização da profissão docente. Esses quatro determinantes apresentaram-se como os mais evidentes nos trabalhos analisados.

Todos esses elementos foram analisados à luz da realidade histórica do período de dez anos, levando em conta o modo de produção capitalista, a lógica neoliberal de mercantilização da educação, as reformas educacionais implementadas, as políticas públicas do período e os ataques à profissão docente. Tais aspectos reforçam a hegemonia presente na formação inicial de professores e foram fundamentais para a compreensão do fenômeno da evasão discutido neste capítulo.

No capítulo subsequente, buscou-se atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, por meio da análise de elementos centrais para o enfrentamento da evasão, com destaque para as políticas de assistência estudantil. Foram apresentados o histórico e os fundamentos dessas políticas, com ênfase no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído durante a gestão do governo Lula (2003 –2010). Considerou-se, ainda, a relevância das políticas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) — que passou a incorporar as ações da antiga Residência Pedagógica — e o programa Pé-de-Meia Licenciatura.

No entanto, a análise acerca da eficácia e da natureza dessas políticas, principalmente, do Pé-de-Meia Licenciatura, apresentam limitações estruturais que comprometem seu potencial de combate à evasão; primeiro, devido aos critérios de acesso, como a exigência de média de 650 pontos no ENEM, patamar que a realidade dos dados mostra ser superior à nota de muitos ingressantes das licenciaturas.

Além disso, a proliferação de auxílios e bolsas, como o Programa Mais Professores, embora apresentada como solução para a permanência, acaba por inviabilizar a necessária valorização salarial da carreira. Sob a ótica da subsistência humana, reforça-se que a bolsa não substitui um salário digno, pois apenas a valorização efetiva do vencimento docente garante a reprodução social do trabalhador de forma estável. Assim, essas políticas de bonificação, por vezes, atuam como medidas paliativas que não confrontam o problema central: a desvalorização histórica do magistério no modo de produção capitalista.

Neste mesmo capítulo, também apresentamos a oferta dos cursos de Matemática, Física e Química nas universidades estaduais do Paraná, detalhando as características e especificidades da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e das licenciaturas investigadas. Nesse sentido, destacam-se as políticas de assistência estudantil da própria instituição e, em contrapartida, analisou-se o cenário de desmonte da Educação Superior no estado do Paraná, exemplificado pela Lei Geral das Universidades (LGU). Entendemos que tal legislação caminha na contramão da luta por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e inclusiva, ao impor limites que fragilizam a autonomia universitária e a manutenção das universidades estaduais.

No último capítulo, buscou-se evidenciar as múltiplas determinações que ocasionam a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química da UEL. O recorte temporal de 2014 a 2024 abrange um período de profundas instabilidades institucionais e retrocessos no campo educacional. Esse intervalo é marcado por impactos governamentais significativos, iniciando-se com o golpe que culminou no impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016. A ascensão da administração de Michel Temer resultou em medidas de austeridade fiscal de grande impacto, incluindo a aprovação da Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC 95) e a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio. Ambas são essenciais para entender a deterioração estrutural da educação pública no país (Brasil, 2022).

Somou-se a esse cenário o avanço de movimentos conservadores e o crescimento de discursos de ódio mediando o campo educacional. Episódios de desinformação, como as polêmicas eleitorais em torno do suposto "kit gay", e do movimento "escola sem partido" foram utilizados para criminalizar a categoria docente sob a falsa acusação de "doutrinação ideológica", gerando uma visão deturpada e estigmatizada do professor. Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, consolidou-se um projeto de extrema-direita, caracterizado por sucessivos cortes orçamentários, alta rotatividade na gestão do Ministério da Educação (MEC) e um foco ideológico em pautas de costumes.

Esse período foi marcado pelo enfraquecimento das políticas de assistência estudantil e pelo desinvestimento nas universidades federais e estaduais, agravando-se com a chegada da pandemia de COVID-19, em 2020. A transição compulsória das atividades presenciais para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) aprofundou as desigualdades de acesso e permanência, constituindo-se como um fator determinante para o agravamento da evasão nos cursos de licenciatura

investigados, conforme destacado por Veloso (2020).

Considerando o panorama histórico apresentado, os dados de evasão na UEL revelam que os anos de 2015, 2016, 2019, 2020 e 2021 concentraram os maiores índices de abandono. Enquanto na licenciatura em Matemática o índice ultrapassou 60% e na Física foi superior a 70%, a licenciatura em Química apresentou o cenário mais crítico, excedendo 80%. Ao confrontar esses resultados com os dados do Censo da Educação Superior de 2023, observa-se uma particularidade local relevante: embora o Censo aponte a Física como o curso de licenciatura com a maior taxa de evasão em nível nacional, na realidade específica da UEL, a Química assume o topo desse preocupante ranking entre as três áreas analisadas.

Essa divergência reforça a importância de pesquisas situadas, pois cada localidade e instituição possui dinâmicas próprias que demandam investigações urgentes. Este estudo, portanto, apresenta um desenho inicial que deve ser alimentado por futuras pesquisas para mapear a evasão em toda a universidade, evitando que esses índices sejam reduzidos a meras estatísticas. É imperativo que a UEL aprofunde a investigação sobre esses números, especialmente na Química, para que a instituição não fique à mercê da LGU, que utiliza a ociosidade de vagas como justificativa para o desmonte e a reestruturação de cursos.

Além disso, é necessário que a universidade refine sua compreensão sobre o fenômeno: os altos índices de evasão nos anos iniciais sugerem que muitos estudantes evadem antes mesmo de consolidar um vínculo frequente com a sala de aula. Esse dado não pode ser ignorado, pois revela uma fragilidade no acolhimento e na permanência que precisa ser tratada como prioridade institucional. Entender a evasão para além da métrica é um passo fundamental para transformar a universidade em um espaço de transformação social, tal como defendido por Florestan Fernandes, resistindo à lógica mercantil que vê no estudante apenas um custo de produção.

No que se refere à materialidade expressa nos questionários respondidos pelos 20 participantes, observa-se, de forma recorrente, o reconhecimento da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como um espaço de excelência acadêmica, produção do conhecimento científico e relevância social. Entretanto, ao aprofundar a análise dos motivos que levaram ao abandono dos cursos, os depoimentos revelam uma tensão estrutural entre as expectativas construídas em torno da universidade pública e a realidade material vivenciada pelos estudantes no cotidiano da formação acadêmica. Essa contradição evidencia que a evasão não

decorre de um fator isolado, mas de um conjunto articulado de determinações sociais, econômicas e institucionais que incidem sobre a trajetória estudantil.

De maneira predominante, o motivo mais recorrente nas respostas refere-se à incompatibilidade entre trabalho e estudo. A maioria dos participantes relatou que a necessidade de exercer atividade remunerada para garantir a própria subsistência constituiu o principal entrave à permanência no curso. Jornadas extensas de trabalho, longos deslocamentos até a universidade e o consequente esgotamento físico e mental inviabilizaram a dedicação exigida pelas disciplinas. Expressões como “estava sempre exausta” sintetizam a condição do estudante trabalhador, cuja realidade é frequentemente ignorada pela organização curricular e pela rigidez dos horários acadêmicos, evidenciando que a universidade, embora pública, ainda opera sob pressupostos que desconsideram a centralidade do trabalho na vida desses sujeitos.

Nesse aspecto, torna-se imprescindível analisar o trabalho sob a égide da sociedade capitalista, uma vez que ele ocupa papel central na organização da vida social e na relação dos sujeitos com a educação.

Conforme define Marx (1983, p. 153), no capítulo V de O Capital, o trabalho é a

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

À luz dessa concepção, a evasão universitária não pode ser analisada de forma dissociada das condições concretas de vida dos estudantes, sobretudo do papel central que o trabalho assume em uma sociedade capitalista. Enquanto meio de subsistência, o trabalho passa a disputar com a formação acadêmica o tempo, a energia física e a disponibilidade intelectual dos discentes. Além disso, observa-se que parte dos evadidos migrou para cursos de maior prestígio social e promessa de retorno econômico, como Medicina, Direito e Engenharia, revelando que a escolha profissional é moldada por uma lógica de valorização que o magistério, atualmente, não alcança.

Esse cenário de desvalorização insere-se na crise estrutural do capital que, segundo Mészáros (2011), acentua uma lógica destrutiva para sustentar sua reprodução. Um dos desdobramentos mais visíveis dessa crise é a mercantilização

do ensino. O Censo da Educação Superior de 2023 já demonstra que as matrículas em licenciaturas EAD superam as presenciais públicas, movimento espelhado nesta pesquisa: um terço dos evadidos da UEL buscou continuar a formação docente na modalidade a distância em instituições privadas. Essa busca por "flexibilidade" é, na verdade, uma resposta precária à impossibilidade de permanecer em um modelo presencial que não oferece suporte material.

Associadas a essa condição material, emergem com intensidade as dificuldades acadêmicas e metodológicas, diretamente relacionadas às lacunas oriundas da Educação Básica. Como já apresentado nesta pesquisa, tais lacunas decorrem, em grande medida, do fato de que muitos professores ministram disciplinas para as quais não possuem formação específica, conforme apontam Tartuce *et al.* (2010) e Gatti (2019). Esse quadro foi agravado pela Reforma do Novo Ensino Médio, que reduziu a carga horária das disciplinas básicas e fragilizou a formação científica dos estudantes, produzindo um descompasso entre a base formativa oferecida na Educação Básica e o rigor acadêmico exigido em disciplinas como Cálculo e Física no ensino superior.

Nesse contexto, disciplinas consideradas estruturantes, como Cálculo, Física e Química Geral, foram apontadas como barreiras significativas, especialmente nos primeiros períodos dos cursos. Além disso, alguns estudantes relataram frustração com a dinâmica acadêmica, destacando a falta de diálogo, a rigidez das relações pedagógicas e a percepção de um distanciamento humano, particularmente nos cursos da área de Exatas. Em certos casos, o curso foi descrito como "muito diferente do que se imaginava", aspecto que contribui para a evasão precoce, sobretudo nos primeiros anos, quando o vínculo com a universidade e a identidade profissional docente ainda se encontram em processo de construção.

Outro elemento central que atravessa os relatos é a fragilidade das políticas de permanência estudantil. Os participantes foram enfáticos ao apontar a insuficiência de apoio financeiro e psicossocial como um fator determinante para o abandono. Nas sugestões apresentadas, destacam-se a necessidade de ampliação de bolsas-auxílio, acesso gratuito ou subsidiado ao Restaurante Universitário, políticas de moradia estudantil e atendimento psicológico contínuo. A ausência de equipes multidisciplinares que acompanhem o cotidiano do estudante aparece como um limite concreto à permanência, sendo recorrente a compreensão de que condições materiais mínimas e suporte emocional constituem pilares fundamentais para a

continuidade da trajetória acadêmica.

Por fim, os elevados índices de evasão nos cursos de licenciatura da UEL não podem ser dissociados da luta por carreiras docentes dignas. É imperativo subverter a narrativa dominante das políticas educacionais e exigir que qualquer proposta verdadeiramente inovadora tenha como ponto de partida a garantia da autonomia profissional, condições laborais adequadas e uma remuneração compatível com a importância social da docência. Na ausência dessas transformações estruturais, a evasão tende a crescer progressivamente, consolidando o risco real de um “apagão” docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alan. **Estudo sobre a retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em Física diurno da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9077/1/alanabreu.pdf> Acesso em 04 abr. 2024
- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, 214 f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-7UPMBA> Acesso em: 02 de jul. 2024
- AGOSTINI, Gabriela. **Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a16de229-2cd5-454b-b496-d45ee276dd67/content> Acesso em 28 abr. 2024
- ALMEIDA VANNY, Adel Fernando *et al.* **A cultura da evasão: diferenças entre os evadidos e os permanentes no Curso de Licenciatura em Química do IFG/Câmpus Uruaçu**. **Revista Tecnia**, v. 2, n. 1, p. 65-83, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/888> Acesso em 28 abr. 2024
- ANDRETA, Aldioni Adaiani; VILLWOCK, Rosangela. **Identificação de Fatores Socioeconômicos que Influenciaram a Evasão de Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná–Campus Cascavel**. *Proceeding Series of the Brazilian Society of Computational and Applied Mathematics*, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: <https://proceedings.sbmac.emnuvens.com.br/sbmac/article/view/332> Acesso em 13 abr. 2024
- ARRIGO, Viviane; DE SOUZA, Miriam Cristina Covre; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. **Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em química**. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 2, n. 1, p. 243-262, 2017. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/6757> Acesso em 13 abr. 2024
- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 16, n. 02, p. 355-374, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_abstract Acesso em 13 abr. 2024
- BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. " **Não havia outra saída**": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, p. 95-105, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/v74yVrtsghWs7HNPjzPN5VF/> Acesso em 13 abr. 2024
- BARTOCHAK, Ântony Vinícius; SANTOS, Everton Rodrigo; SANFELICE, Gustavo

Roese. **PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência PIBID in the public policy path of initiation to teaching PIBID la trayectoria de la política de iniciacion de la docencia.** Jornal de Políticas Educacionais. V, v. 15, n. 20, p. 1, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/alb,+v15+n20+\(2\).pdf](file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/alb,+v15+n20+(2).pdf) Acesso em 10 ago. 2025

BARTOCHAK, Ântony Vinícius; SANFELICE, Gustavo Roese. **Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, p. e5597, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LrjTGXSZLd4SCTn7VFVJ5BH/?lang=pt> Acesso em: 11 ago. 2025

BELCHÓ, Ralkma Santos *et al.* **A evasão numa Licenciatura em Ciências Naturais sob efeito da forma de ingresso e de uma mudança curricular.** Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6827> Acesso em: 11 mai. 2024

BONATO, Gabriela Costa; DE MELLO, Kelen Berra. **Evasão no curso de Licenciatura em Matemática do IFRS Campus Caxias do Sul.** REVEMAT: Revista Eletrônica da Matemática, v. 3, n. 1, p. 26-37, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/2219> Acesso em: 10 mar. 2024

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. **Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei nº 13.415/2017.** Práxis Educativa, v. 17, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092022000100107&script=sci_arttext Acesso em: 13 set 2024

BRAGA, Mauro Mendes; DE MIRANDA-PINTO, Clotilde OB; CARDEAL, Zenilda de Lourdes. **Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG.** Química Nova, v. 20, p. 438-444, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/bbMLv5BsQJFm8GXCy79H5pm/?format=html & lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2024

BRASIL, Valéria Marcondes. **A unidade Teórico-Prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3809/4/Valeria%20Marcondes%20Brasil.pdf> Acesso em: 10 mar. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7_9631-rcp_002-17-pdf_category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final

da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1041-rcp004-18_category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Capex. Portaria nº 38, de 2018**. Dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica e seus objetivos. Brasília, DF: CAPES, 2018.

Disponível em: [https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-](https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130)

[detallar?idAtoAdmElastic=130](https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130) Acesso em: 10 jun. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

[2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. 2. ed. Brasília: Inep, 2004, p. 34-35. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_dos_professores_no_brasil.pdf Acesso em: 18 abr. 2025

BRASIL/MEC/SESU. Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação.

Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas

Brasileiras. Brasília, 1996/97. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf Acesso em: 28 abr. 2024

CARIUS, Ana Carolina; DE SOUZA JÚNIOR, Ricardo Lopes; DA SILVA LEAL, Willian. **A matemática no curso de Licenciatura em Química: um "mal" necessário?**. Proceeding Series of the Brazilian Society of Computational and Applied Mathematics, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em:

<https://proceedings.sbmac.emnuvens.com.br/sbmac/article/view/1018>

Acesso em: 03 mar. 2024

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. ***Campanha Nacional pelo Direito à Educação***. Disponível em: <https://campanha.org.br/>. Acesso em: 4 out. 2025.

CARVALHO JÚNIOR, Araré; ALVES, Giovanni. **Precarização do trabalho docente e o adoecimento do professor de IES privadas**. 2015. Disponível em:

http://www.criticadocapital.org/RRET%2018_19/RRET1819_3.pdf Acesso em: 23 mar. 2025

CARNIEL, Larissa; ESPINOSA, Tobias. **UM ESTUDO SOBRE AS CAUSAS DA EVASÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**. VIDYA, v. 44, n. 1, p. 267-286, 2024.

CASTRO, Tatiana Lage *et al.* **Evasão nos cursos de licenciatura do instituto**

federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30542> Acesso em: 20 mar. 2024

CORDEIRO, Aline Fernanda. **Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos(as) evadidos(as)**. 158 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/dissertaoPDFVERSOFINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/dissertaoPDFVERSOFINAL%20(1).pdf) Acesso em: 23 abr. 2024

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. **Evasão na educação superior: uma temática em discussão**. Revista Cocar, 2013. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8775/2/Evasao_na_educacao_superior_uma_tematica_em_discussao.pdf Acesso em: 08 ago. 2024

CRUZ, Luciane dos Santos da. **As políticas de permanência e os seus impactos nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA Campus Bagé: um olhar dos estudantes em situação de evasão**. 2023. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/9050> Acesso em: 08 ago. 2024

DAITX, André Cristo; DE QUADROS LOGUERCIO, Rochele; STRACK, Ricardo. **Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 21, n. 2, p. 153-178, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/111> Acesso em: 03 jul. 2024

DIAS, Luciano Cardoso *et al.* **Investigação da evasão no curso de Física– Licenciatura da Unicentro**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, p. 36628-36641, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27944/22112> Acesso em: 03 jul. 2024

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; DE LIMA, Alessandra Mayra. Evasão acadêmica no ensino superior: a licenciatura em química em foco. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 18, p. e 10340-e 10340, 2023. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10340> Acesso em: 18 ago. 2024

ESPINOSA, Tobias *et al.* **Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Vincent Tinto**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 45, p. e20220259, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/XMZjCkMtdBksprfzndgMGRg/> Acesso em: 18 ago. 2024

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**, v. 1, p. 87-124, 2019. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf#page=84>. Acesso em: 18 ago. 2024

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?**. Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972019000200333&script=sci_arttext Acesso em: 18 ago. 2024

FERRARI, Tarso Bortoluzzi. **Motivos para o ingresso e a permanência em um curso de licenciatura em Química: um estudo longitudinal**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b19c62ca-9c0e-418e-863f-91013d7cf81b/content> Acesso em: 28 abr. 2024

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 19-44.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **"É tudo novo", de novo: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital**. Boitempo Editorial, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9ndTEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=a+manuten%C3%A7%C3%A3o+do+status+quo+neoliberal+exige+mudan%C3%A7as+que+precarizam+o+trabalho%3B&ots=0AY5bWb3rw&sig=vO958w0xf96K7PAkdPW7MP_Rx_k&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em: 11 dez. 2025

FINATTI, Betty Elmer. **Assistente estudantil na Universidade Estadual de Londrina/Uel**. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/499.pdf> Acesso em: 03 ago. 2025

FONSECA, Greice Lopes Maia *et al.* **Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFAL–Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15952> Acesso em: 08 ago. 2024

FOLHA DE LONDRINA. **Evasão nas universidades estaduais no Paraná chega a 52 %. Folha de Londrina, Londrina**, 15 nov. 2023. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/evasao-nas-universidades-estaduais-no-Paraná-chega-a-52-3241786e.html>. Acesso em: 02 jun. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados**. Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e pesquisa, v. 31, p. 189-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/> Acesso em: 05 mai.

2024.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Maria Muniz Rosa.Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC: São Paulo, s/v., n. 29, 2009. 155p. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 05 maio 2024.

GATTI, Bernardete **A. Formação inicial de professores para a educação básica**: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ**, p. 24-54, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010368312014000100003&script=sci_abstract&lng=en Acesso em: 10 abr. 2024

GATTI, Bernadete et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. 2019. Disponível em: <https://policycommons.net/artifacts/8222609/professores-do-brasil/9137644/> Acesso em: 10 abr. 2024

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/30404940> Acesso em: 13 abr. 2024

GOMES, Isadora. **A evasão nas universidades estaduais no Paraná chega a 52%**. Folha de Londrina, Londrina, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/evasao-nas-universidades-estaduais-no-parana-chega-a-52-3241786e.html>. Acesso em: 18 maio 2025.

GOMES, Matheus; HIRATA, Guilherme Issamu. Determinantes da evasão no ensino superior: uma abordagem de riscos competitivos. 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/13040/1/PPE_v52_n3_artigo1_determinantes_da_evasao.pdf Acesso em: 05 maio 2024

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IANELLO, Matheus; WATANABE, Graciella. O perfil dos estudantes de bacharelado e licenciatura em física no Brasil entre os anos de 2009 e 2022: uma análise a partir do Censo do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 47, p. e20240259, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/HVVs7SKzGRqcvXtzWYXzDgz/> Acesso em: 05 mai. 2024

INEP. **Censo da Educação Superior**: 2023 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Publicado em 03 de outubro de 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/aApresentação_censo_da_educacao_superior_2023.pdf Acesso em: 11 nov. 2024

INEP. **Painel BI do Censo da Educação Superior**: ferramenta de gestão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/> Acesso em: 18 nov. 2025.

JOHANN, Cristiane Antonia Hauschild; DE LIMA, Jacqueline Rabelo. **Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente**: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, v. 24, n. 56, p. 12-31, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24425> Acesso em: 10 ago. 2025

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **A tríade da reforma do ensino médio brasileiro**: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de ago. 2025

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e a crise do trabalho: perspectivas para final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. **Trabalho docente sob fogo cruzado**, v. 2, p. 1, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & sociedade*, v. 20, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy> Acesso em 18 set. 2024

LOBO, Roberto Leal *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro**. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/346> Acesso em: 20 mar. 2024

LOPES, Alex Stéfano. **Permanência e evasão no curso de licenciatura em química**: um estudo à luz da matriz do estudante. 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_e257352cdb09dae3a4877159b6503636 Acesso em: 28 abr. 2024

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E., D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo,

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação & sociedade, v. 30, p. 15-35, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwFYc6QVFBHy4nvJzHt> Acesso em: 23 maio 2025

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Estudos Avançados [online]. 1998, v. 12, n. 34, pp. 7-46. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>. Acesso em: 11 maio de 2024

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Karl Marx 1818-1883 M392 c; tradução e introdução de Florestan Fernandes. ~2.ed. - São Paulo : Expressão Popular, 2008. 288p. Disponível em: https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 13, set, 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017. 70 p. Disponível em: https://www.pstu.org.br/FormacaoConteudo/Livros/01_Marx-Engels_Manifesto-Comunista_NOVO.pdf. Acesso em: 13, set, 2024.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 13, set, 2024.

MARX. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX. **O capital**: crítica da economia política. Livro. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

MASSON, Gisele. **A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento**: contribuições de György Lukács. Cadernos GPOS

SHE On-line, v. 1, n.1, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/487> Acesso em: 20 ago. 2024

MASSON, Gisele. **A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento**: contribuições de György Lukács. Cadernos do GPOS SHE On- line, v. 1, n. 1, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/60962>. Acesso em 14 jun. 2024

MASSON, Gisele. **Contribuições de György Lukács acerca da práxis política**: elementos para uma análise ontológica da política educacional. Posicionamentos epistemológicos nas pesquisas em políticas educacionais em cenários incertos. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 109-128.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético**: uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis Educativa, p. 105-114, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092007000200003&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em: 13 jun. 2024

MASSON, Gisele. **Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação**. Práxis Educativa, v. 17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20169>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MASSON, Gisele. **Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista**. Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, p. 55-76, 2013.

MEC - Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Diversos anos. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 set. 2024.

__MEC/SESU. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1996/1997

MENDONÇA, Aline Graciele. **Estratégias de aprendizagem e evasão escolar na Licenciatura em Matemática**: analisando a realidade de um Instituto Federal de Educação. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e3c6813a-f396-492f-8449-c10a581e6310> Acesso em: 20 março 2024

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. 2004. São Paulo: Boitempo.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Boitempo Editorial, 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do leviatã**: crítica do estado. São Paulo: Boitempo, 2021.

MINAYO. Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e

criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MICHELETI, L. I. S., Carmignolli, A. O. L., Muzzeti, L. R., Oliveira, M. F. C. de, Mendes, J. M. G., & Peccin, D. A. (2024). **Evasão em licenciaturas matemáticas: relação entre capital cultural e o conhecimento matemático**. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(9), e10836.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

OECD (2019), **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2019.

OLIVEIRA, Yuri Alves *et al.* **Evasão e retenção no curso de Licenciatura em Química do IFG, Campus Itumbiara**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1181> Acesso em: 02 ago. 2024

PACCOLA, Marco Antonio Bestetti. **O neodesenvolvimentismo lulista no contexto de crise estrutural do capital**. 2022. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1268996> Acesso em: 20 ago. 2025

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI)**. Projeto de Autonomia das Universidades do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná;2014.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **SETI LEI GERAL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ - Proposta para debate nas IEES**. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/com/portal/pages/arquivos/INFORMACOES%20LGU.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO, Marcio Issler *et al.* **Política de formação docente no Brasil: uma análise do PIBID Unioeste campus Cascavel-PR**. 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3930> Acesso em 13 jul. 2025

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. **As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências**. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152649> Acesso em: 15 março 2024

PEDUZZI, Pedro. **Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca: estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro**. Estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. 2020. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-apontapara-maioria-feminina> Acesso em: 01 nov. 2024

PEREIRA, Valberto Rômulo Feitosa. ARAÚJO, Cristian Oliveira. FREIRES, Kevin Cristian Paulino. **Evasão e retenção: uma análise sobre o curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano.

07, Ed. 11, Vol. 02, pp. 15-57. Novembro de 2022. Disponível em:
 acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curso-de-licenciatura>
 Acesso em: 01 nov. 2024

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva *et al.* **Crise nas Licenciaturas: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo.** 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21098> Acesso em: 21 nov. 2025

PIANA, Mariane Betânia Elias Batista *et al.* **Pedagogo—um cientista da educação: formação, atuação e superação de preconceitos.** Caderno Pedagógico, v. 21, n. 10, p. e9235-e9235, 2024. Disponível em:
<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9235> Acesso em: 01 nov. 2024

PIZZA, Samira Nathalia; SIQUELLI, Sônia Aparecida. **A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o debate sobre sua consolidação jurídica.** Revista Ensaios Pioneiros, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em:
<https://ensaiospioneiros.usf.edu.br/ensaios/article/view/442> Acesso em: 11 ago. 2025

PORTES, Lorena Ferreira; DUARTE, Evaristo Emigdio Colmán. **A orientação privatista-mercantil do ensino superior brasileiro e suas expressões nas propostas do governo federal—“future-se” e da Lei Geral das Universidades-“LGU” do governo do estado do Paraná.** Humanidades & Inovação, v. 6, n. 17, p. 141-153, 2019. . Disponível em: <file:///C:/Users/USU%C3%81RIO/Downloads/1755-Texto%20do%20artigo-6812-1-10-20191203.pdf> Acesso em 13 jul. 2025

REISDOEFER, Deise Nivia. **Os descaminhos da docência: narrativas de egressos de curso de licenciatura em matemática que não exercem a profissão.** 2020. 311f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_0d37e32ddaa212a2e2d4ffddca8d3930
 Acesso em: 09 maio 2025

RIBEIRO, Everton. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciados.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41185> Acesso em: 13 abr. 2024

RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação institucional e a mídia.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 2, n. 01, p. 61-64, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v02n01/v02n01a08.pdf> Acesso em: 13 abr. 2024

RISTOFF, Dilvo I. **A tríplice crise da universidade brasileira.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 4, n. 03, p. 09-14, 1999. Acesso em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n03s01/v04n03s01a03.pdf> Acesso em: 13 abr. 2024

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação.** Educação & Sociedade, v. 33, p. 1133-1156, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqgtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=html&lang=pt>
Acesso em 15 ago. 2025

ROCHA CARVALHO, Daniele *et al.* **Diagnóstico da evasão nas licenciaturas da UFRN: o caso das licenciaturas em Física, Matemática e Química da UFRN.** *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 6, p. 6795-6809, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1943> Acesso em: 13 abr. 2024.

ROCHA, Marineide Almeida. **UM ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA DA UNIMONTES.** Disponível em: <https://acervo.ufvjm.edu.br/server/api/core/bitstreams/3612f372-d7bc-4788-a668-dc6e0b27bb66/content> Acesso em: 15 nov. 2024

SAMPAIO, Jarbas Cordeiro; DA SILVA, Karine Socorro Pugas. Evasão na licenciatura em matemática: desafios e ações. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 31096-31106, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5442> Acesso em 15 abr. 2024

SANTOS, Gabriel *et al.* **Evasão Escolar no Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Paraná campus Capanema.** *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 17, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/90890> Acesso em 15 abr. 2024

SANTOS, Westerley Antonio. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor.** *Sapere Aude*, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/9764> Acesso em: 13 ago. 2025

SANTOS, Antonio Higor Gusmão; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. **PIBID e a política de formação de professores/as: avanços e retrocessos.** *Revista Polyphonia*, v. 33, n. 1, p. 12-43, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/Artigo+Dossie+2+-p+12-43%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/Artigo+Dossie+2+-p+12-43%20(1).pdf) Acesso em: 11 jun. 2025

SANTOS, Silvana Claudia. **Discutindo sobre a evasão em um curso de licenciatura em matemática a distância.** *EccoS Revista Científica*, n. 34, p. 161-178, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71532890010.pdf> Acesso em: 11 mar. 2024

SENKEVICS, Adriano Souza. **A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020.** *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021.

SILVA CAMPELO, Talita. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores.** 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dtalitacampelo.pdf>

Acesso em: 12 maio 2025

SILVA, Gilson Brito Rodrigues da Silva. **Evasão no ensino superior**: análise dos indicadores do censo do INEP para os cursos de licenciatura em ciências da natureza e matemática na região sudeste. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18182> Acesso em 23 abr. 2024

SILVA, Flávia Cristiane Pires *et al.* **As condições de ofertas dos cursos de Licenciatura em Física**: O caso do Instituto Federal de Goiás. 2018. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4054> Acesso em: 10 maio 2024

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 641-659, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNhHhVWg/> Acesso em: 10 abr. 2024

SILVA, Kauane N. **Curso de licenciatura em química**: motivações para evasão discente. Revista Actio – Docência em Ciências. 2018.

SILVA CAMPELO, Talita; DA CRUZ, Giseli Barreto. **O edital capes no 07/2018 e a reconfiguração do Pibid**: sentidos de docência em disputa. Práxis Educacional, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5277> Acesso em: 15 ago. 2025

SILVA TOTI, Michelle Cristine. **Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras**: mapeamento, tendências e desafios. 2022. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1242232> Acesso em: 15 nov. 2025

SIMÕES, B. dos S. **Relações com o saber no curso de Licenciatura em Física da UFSC: Passado e presente da evasão e permanência**. 2018. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_b5a70a1dba288cfc570a6fbd4308fff9 Acesso em: 15 março 2024

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Estado, capital e educação**: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 1 jun. 2023

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. L.; CAMPOS, M. **O avanço das parcerias público-privadas na educação brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**: globalização e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 2019.
SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: Da Escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2020.

SOUZA, J. **Hegemonia e Capitalismo no Brasil**: O Papel da Educação na Construção de Blocos Históricos. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 35, n. 103, p. 124- 138, 2020.

TAVARES, Jonatas Rubens. **Evasão no ensino superior**: efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais de combate à evasão no ensino superior do Instituto Federal Catarinense. 2022. Disponível em: <https://ppge.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2024/01/JONATASTAVARES-DISSERTACAO.pdf> Acesso em: 23 abr. 2024.

THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em avaliação educacional, v. 15, n. 30, p. 05-16, 2004.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONIETO, Carina et al. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação UFSM**, v. 48, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442023000100253&script=sci_arttext Acesso em: 9 nov. 2025.

TOSTA, Cristina Benetti Tonani. **Fatores que influenciam na evasão: estudo de caso do curso de licenciatura em física a distância da ufsc**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/30432540> Acesso em: 13 abr. 2024

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **UEL em Dados 2024: Coluna Dupla** (boletim institucional), Londrina: PROPLAN, dez. 2024. Disponível em: <<https://sites.uel.br/proplan/wp-content/uploads/2024/12/UEL-EM-DADOS2024COLUNADUPLA.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Dados do Sistema UEL**. Londrina, 2025. Banco de Dados Transacionais. Acesso restrito. Acesso em: 30 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Qlik Cloud Analytics**: APP - Projeto Pesquisa - Evasão em Licenciaturas UEL. Londrina, 2025. Acesso restrito. 1 dashboard.

VASCONCELOS, Natalia Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Ensino em Re-vista, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/PPEDU1/Downloads/admin,+Natalia+Batista+Vasconcelos1.pdf> Acesso em 12 nov. 2024.

VELOSO, Serena. **UnB mantém, em modo remoto, atividades administrativas, pesquisas e iniciativas de extensão**. Notícias.unb, 2020. Disponível em: <http://repositoriocovid19.unb.br/noticias-da-unb-sobre-a-covid-19/unb-mantem-em-modo-remoto-atividades-administrativas-pesquisas-e-iniciativas-de-extensao/> Acesso em: 26 jun. 2024

VELOSO, Tereza Christina MA; DE ALMEIDA, Edson Pacheco. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá—um processo de exclusão**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2002. Disponível em: <http://www.serie->

estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564 Acesso em: 26 jun. 2024

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. **Evasão escolar na educação superior**: de que indicador estamos falando?. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 66, p.908 - 937, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4009>. Acesso em: 20 nov. de 2025.

WILHEML, M. F.; SCHLOSSERLL, M. T. S. **Evasão no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**: indagações e complexidades. Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 23, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/37672> Acesso em: 26 jun. 2024.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.226-237, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EVASÃO NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA (2014 A 2024)

Quantidade	Autor	Título	Categoria	Local	Ano
1	PAZ, Cláudia Terra do Nascimento	As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências.	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
2	SIMÕES, Bruno dos Santos.	Relações com o saber no curso de Licenciatura em Física da UFSC: Passado e presente da evasão e permanência.	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	2018
3	CASTRO, Tatiana Lage.	Evasão nos cursos de licenciatura do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais.	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	2019
4	MENDONÇA, Aline Graciele.	Estratégias de aprendizagem e evasão escolar na Licenciatura em Matemática: analisando a realidade de um Instituto Federal de Educação.	Tese	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências, Campus Bauru	2022
5	GERBA, Raphael Thiago	Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
6	ROZAR, Andrezza.	Fatores que influenciam na evasão: estudo de caso do curso de licenciatura em física a distância da UFSC.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2015
7	RIBEIRO, Everton.	Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciados.	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	2015
8	SANTOS, Ralkma Belchó	A evasão numa Licenciatura em Ciências Naturais sob efeito da forma de ingresso e de uma mudança curricular.	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	2018

9	SILVA, Flávia Cristiane Pires <i>et al.</i>	As condições de ofertas dos cursos de Licenciatura em Física: O caso do Instituto Federal de Goiás.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2018
10	ABREU, Alan.	Estudo sobre a retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em Física diurno da Universidade Federal de Juiz de Fora.	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018
11	MAIA, Greice Lopes.	Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAr–Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2018
12	FERRARI, Tarso Bortoluci.	Motivos para o ingresso e a permanência em um curso de licenciatura em Química: um estudo longitudinal.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências, Campus Bauru	2019
13	AGOSTINI, Gabriela.	Trajetórias de professores de química: uma análise dos condicionantes sociais para a escolha da docência como profissão.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências, Campus Bauru	2019
14	LOPES, Alex Stéfano.	Permanência e evasão no curso de licenciatura em química: um estudo à luz da matriz do estudante.	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	2019
15	CORDEIRO, Aline Fernanda.	Evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão: perspectiva dos(as) participantes evadidos(as)	Dissertação	Universidade Estadual do Paraná - Campus Campo Mourão	2021
16	TAVARES, Jonatas Rubens.	Evasão no ensino superior: efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais de combate à evasão no ensino superior do Instituto Federal Catarinense	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	2022

17	SILVA, Gilson Brito Rodrigues da Silva.	Evasão no ensino superior: análise dos indicadores do censo do INEP para os cursos de licenciatura em ciências da natureza e matemática na região sudeste.	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2023
18	CRUZ, Luciane dos Santos da	As políticas de permanência e os seus impactos nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA Campus Bagé: um olhar dos estudantes em situação de evasão	Dissertação	Universidade Federal do Pampa	2023
Total					18

APÊNDICE B – ARTIGOS SOBRE EVASÃO NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA (2014 a 2024)

<i>Autores</i>	<i>Título</i>	<i>Fonte</i>	<i>Ano</i>
ANDRETA, Aldioni Adaiani; VILLWOCK, Rosangela.	Identificação de fatores socioeconômicos que influenciaram a evasão de acadêmicos do curso de licenciatura em matemática da universidade estadual do oeste do paraná – campus cascavel.	Portal de Periódicos da CAPES	2014
DOS SANTOS, Silvana Claudia.	Discutindo sobre a evasão em um curso de licenciatura em matemática a distância.	Portal de Periódicos da CAPES	2014
CARIUS, Ana Carolina; SOUZA JÚNIOR, Ricardo Lopes; DA SILVA LEAL, Willian.	A matemática no curso de licenciatura em química: um “mal “necessário?	Portal de Periódicos da CAPES	2015
DAITX, André Cristã; QUADROS LOGUERCIO, Rochele; STRACK, Ricardo.	Evasão e retenção escolar no curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química da UFRGS.	Portal de Periódicos da CAPES	2016
ARRIGO, Viviane; DE SOUZA, Miriam Cristina Covre; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias.	Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em química.	Portal de Periódicos da CAPES	2017
BONATO, Gabriela Costa; MELLO, Kelen Berra	Evasão no curso de Licenciatura em Matemática do IFRS Campus Caxias do Sul.	Portal de Periódicos da CAPES	2017
LIMA, Keycinara Batista; PIMENTEL, Elizabeth Tavares.	Vocação Profissional e Impactos na Evasão Universitária.	Portal de Periódicos da CAPES	2017
SILVA, Kauane Nogueira; FIGUEIREDO, Márcia Camilo.	Curso de licenciatura em química: motivações para a evasão discente.	Portal de Periódicos da	2018

		CAPES	
ALMEIDA VANNY, Adel Fernando <i>et al.</i>	A cultura da evasão: diferenças entre os evadidos e os permanentes no Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Uruaçu.	Portal de Periódicos da CAPES	2018
SAMPAIO, Jarbas Cordeiro; SILVA, Karine Socorro Pugas.	Evasão na licenciatura em matemática: desafios e ações.	Portal de Periódicos da CAPES	2019
ROCHA CARVALHO, Daniele <i>et al.</i>	Diagnóstico da evasão nas licenciaturas da UFRN: o caso das licenciaturas em física, matemática e química da UFRN.	Portal de Periódicos da CAPES	2019
SILVA RAMOS, Antoneli; GOMES, Paulo César.	Voz aos Evadidos: a Evasão Escolar da Licenciatura em Matemática Ofertada na Educação a Distância na unicesumar.	Portal de Periódicos da CAPES	2020
OLIVEIRA, Yuri Alves <i>et al.</i>	Evasão e retenção no curso de Licenciatura em Química do IFG, Campus Itumbiara.	Portal de Periódicos da CAPES	2021
DIAS, Luciano Cardoso <i>et al.</i>	Investigação da evasão no curso de Física–Licenciatura da Unicentro.	Portal de Periódicos da CAPES	2021
DOS SANTOS, Gabriel <i>et al.</i>	Evasão Escolar no Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Paraná campus Capanema.	Portal de Periódicos da CAPES	2022
PEREIRA, Valberto Rômulo Feitosa <i>et al.</i>	Evasão e retenção: uma análise sobre o curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza.	Portal de Periódicos da CAPES	2022
MESQUITA TELES, Rogério <i>et al.</i>	Estudo da evasão estudantil no curso de Licenciatura em Química do IFMA–campus São Luís Monte Castelo	Portal de Periódicos da CAPES	2022

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; LIMA, Alessandra Mayra.	Evasão Acadêmica no Ensino Superior: A licenciatura em Química em foco.	Portal de Periódicos da CAPES	2023
CARNIEL, Larissa; ESPINOSA, Tobias.	Um estudo sobre as causas da evasão em um curso de licenciatura em Ciências Exatas de uma universidade pública brasileira.	Portal de Periódicos da CAPES	2024
MICHELETI, Laís Inês Sanseverinato <i>et al.</i>	Evasão em licenciaturas matemáticas: relação entre capital cultural e o conhecimento matemático.	Portal de Periódicos da CAPES	2024
SILVA, José Mário <i>et al.</i>	Mapeamento e análise das entradas dos alunos do curso de Química licenciatura na Universidade Estadual do Maranhão: período de 2013 a 2023.	Portal de Periódicos da CAPES	2024
SILVA, André Coelho da; CABRAL, Tairine de Carvalho.	A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física.	SciELO	2022
ESPINOSA, Tobias <i>et al.</i>	Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Vincent Tinto.	SciELO	2023
Total			23

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO QUALI-QUANTI

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Prezado(a)

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada:

"O PROBLEMA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS: ANÁLISE DA REALIDADE DA MATEMÁTICA, DA FÍSICA E DA QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA".

Sua colaboração será muito importante para o desenvolvimento deste estudo.

*** OBRIGATÓRIA**

É importante esclarecer que, caso você aceite participar de nossa pesquisa, o fará de forma voluntária e deverá concordar com os termos previstos neste TCLE, clicando a opção **"Concordo em participar da pesquisa intitulada: O problema da evasão nas licenciaturas: análise da realidade da Matemática, Física e Química na Estadual de Londrina"**.

Em caso de recusa, será necessário assinalar à opção de não concordância com o TCLE, e o formulário será encerrado automaticamente.

Estamos à disposição para sanar quaisquer eventuais dúvidas.

Mestranda: Kauane Nogueira da Silva

Telefone/e-mail: kauane.nogueira@uel.br

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº82602624.8.0000.5231, Parecer nº7.256.127.

Link TCLE: <https://pdf.ac/1u9P0q>

Eu declaro que li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo livremente em participar da pesquisa de mestrado.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1. E-mail *

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

2. Diante de todos os esclarecimentos prestados: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Concordo em participar da pesquisa intitulada "O problema da evasão nas licenciaturas: análise da realidade da Matemática, Física e Química na Estadual de Londrina".
- ☐ Não concordo em participar da pesquisa

Dados pessoais

Aqui, você responderá perguntas relacionadas aos seus dados pessoais, que serão tratados com total sigilo e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

3. Sexo: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

4. Faixa etária: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 18 anos
- ☐ 18 a 24 anos
- ☐ 25 a 34 anos
- ☐ 35 a 44anos
- ☐ 45 anos ou mais

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

5. Qual é o seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ União estável
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)

6. Em relação à sua cor/raça, como você se considera? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sem declaração
- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Indígena

7. Você tem filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Dados Socioeconômicos

Aqui, você responderá perguntas relacionadas aos seus dados socioeconômicos, que serão tratados com total sigilo e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

8. Você exerce atividade remunerada ou já exerceu atividade remunerada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, estou trabalhando.
- ☐ Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando.
- ☐ Não, nunca trabalhei.

9. Qual é a sua situação de moradia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Própria (quitada)
- ☐ Própria (em pagamento)
- ☐ Alugada
- ☐ Cedida
- ☐ Outro

10. Qual é a principal fonte de renda na sua residência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalho assalariado
- ☐ Autônomo ou profissional liberal
- ☐ Pensão ou aposentadoria
- ☐ Bolsa de estudos ou financiamento estudantil
- ☐ Ajuda financeira de familiares

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

11. Qual é o principal meio de transporte que você utiliza para se deslocar até a instituição de ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Transporte público (ônibus, metrô, trem, etc.)
- ☐ Veículo próprio (carro, moto, bicicleta)
- ☐ Transporte fornecido pela instituição (ônibus da universidade, por exemplo)
- ☐ Caminhada
- ☐ Carona com amigos ou familiares

12. Qual o grau de escolaridade do seu pai? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma escolaridade
- ☐ Ensino fundamental I: do 1º ao 5º ano
- ☐ Ensino fundamental II: do 6º ao 9º ano
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino superior

13. Qual o grau de escolaridade de sua mãe? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma escolaridade
- ☐ Ensino fundamental I: do 1º ao 5º ano
- ☐ Ensino fundamental II: do 6º ao 9º ano
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino superior

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

14. Qual é a faixa de renda mensal aproximada da sua família, considerando o salário mínimo atual de R\$ 1.518,00? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 salário mínimo (até R\$ 1.518,00)
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.518,00 a R\$ 3.036,00)
- ☐ De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 3.036,00 a R\$ 4.554,00)
- ☐ Mais de 3 salários mínimos (mais de R\$ 4.554,00)

Dados Gerais

Aqui, você responderá perguntas relacionadas ao curso, que serão tratados com total sigilo e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

15. Curso de licenciatura: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matemática
- ☐ Física
- ☐ Química

16. Forma de ingresso: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Vestibular
- ☐ Sistema de Cotas
- ☐ Programa de Ingresso pelo ENEM (SISU)
- ☐ Transferência de outra instituição de ensino superior
- ☐ Processo Seletivo Específico (PSE)
- ☐ Portador de diploma

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

Motivos do ingresso

Aqui, você responderá perguntas relacionadas aos motivos do ingresso, que serão tratados com total sigilo e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

17. **Quais foram os principais motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura na Universidade Estadual de Londrina?** *

18. **Você tinha expectativas específicas em relação ao curso e à Universidade Estadual de Londrina quando se matriculou? Se sim, quais eram essas expectativas?** *

19. **Você teve alguma dificuldade específica durante o processo de ingresso na licenciatura? Se sim, qual foi?** *

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

20. **Participou de Programas como PIBID ou Residência Pedagógica? ***

21. **Recebeu alguma bolsa de auxílio financeiro durante o curso? Se sim, qual o tipo da bolsa? ***

Motivos da Evasão

Aqui, você responderá perguntas relacionadas aos motivos da evasão, que serão tratados com total sigilo e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

22. **Qual semestre/ano você desistiu do curso de licenciatura? ***

23. **Quais são os maiores desafios que você enfrentou durante o curso de licenciatura? ***

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

24. **Você sentiu que recebeu apoio suficiente da universidade para lidar com esses desafios? Se não, o que você sentiu que faltou?** *

25. **Como você avalia o ambiente acadêmico e social do seu curso de licenciatura? Você se sentiu integrado e apoiado pela comunidade acadêmica?** *

26. **Você teve dificuldades em conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho, família ou questões pessoais? Se sim, como isso afetou sua permanência no curso?** *

27. **Você teve alguma dificuldade em relação às disciplinas do curso? Se sim, quais?** *

17/07/2025, 19:26

QUESTIONÁRIO

28. Quais foram as principais causas e motivos que levaram você a abandonar o curso de licenciatura? *

29. Pretende voltar a cursar licenciatura? Se sim, qual? *

30. Você está atualmente cursando outra graduação em uma universidade pública ou privada? Se sim, poderia informar qual é o curso e a instituição de ensino? *

31. Você tem alguma sugestão ou ideia sobre como a universidade poderia melhorar suas políticas ou serviços para ajudar os estudantes a permanecerem no curso de licenciatura? *
